

CAROLINA NASCIMENTO DIAS

**PSICOLOGIA NA ESCOLA E REDE DE PROTEÇÃO À
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: ENFRENTANDO
VULNERABILIDADES**

**PUC-CAMPINAS
2017**

CAROLINA NASCIMENTO DIAS

**PSICOLOGIA NA ESCOLA E REDE DE PROTEÇÃO À
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: ENFRENTANDO
VULNERABILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC-Campinas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Raquel Souza Lobo Guzzo.

**PUC-CAMPINAS
2017**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Dias, Carolina Nascimento.

**D541p Psicologia na escola e rede de proteção à infância e adolescência:
enfrentando vulnerabilidades / Carolina Nascimento Dias. – Campinas:
PUC-Campinas, 2017.**

162p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. Inclui anexo e bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Escolas públicas - Campinas (SP). 3. Menores - Estatuto Legal, leis, etc. 4. Projetos - Avaliação. 5. Assistência a menores. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

CAROLINA NASCIMENTO DIAS

**PSICOLOGIA NA ESCOLA E REDE DE
PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA:
ENFRENTANDO VULNERABILIDADES**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo



Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana

PUC-CAMPINAS

2017

AGRADECIMENTOS

*“Porque eu só preciso de pés livres,
De mãos dadas
E de olhos bem abertos”.*
Bibliocausto – João Guimarães Rosa (1997).

Fazer uma pausa para agradecer a todas e a todos que se fizeram presentes ao longo dessa caminhada, me faz refletir que tudo o que escrevo e que aqui defendo é resultado de várias vozes, imagens, encontros e momentos que vivi durante esse tempo. Este é um exercício que tem tudo o ver com o que busco nas páginas deste trabalho, isto é, a defesa de que é no e pelo coletivo que nos transformamos e transformamos a realidade.

Agradeço imensamente a todas as pessoas que caminharam comigo, seja de mãos dadas, seja me convidando para permanecer com os olhos bem abertos. Vocês me transformaram cotidianamente!

Inicialmente agradeço à minha mãe, Marize, e a meu pai, Derson, que me ensinaram sobre humildade, sensibilidade e amor. Reconheço todo o esforço e dedicação que sempre tiveram para que eu me tornasse quem eu sou. É a confiança que vocês têm em mim que me possibilita sentir segura e que me faz ter vontade de caminhar. Muito obrigada, com todo meu amor!

Meu irmão querido, Luiz Otávio, por ser o artista encantador e uma das pessoas mais apaixonadas pela vida que eu conheço. Você e a Mari trouxeram mais alegria pra nossa família com a chegada da Liz, minha sobrinha amada e que me desperta tantos sentimentos puros e maravilhosos.

Agradeço aos meus familiares, tias, tios, primas e primos que sempre me possibilitaram tantas histórias e momentos de união e coletividade. Minhas primas e primos

irmãos, por serem as/os primeiros e melhores amigos da vida. Vocês sempre foram grandes exemplos pra mim e eu tenho enorme orgulho da nossa família!

Gui, meu amor e companheiro que participou de todo o processo, contribuindo para que ele se tornasse mais leve. Você foi as palavras e o colo acolhedor nas horas de tensão e celebração. Agradeço por você, seus pais e irmãos terem sido minha família em Campinas. Vocês moram no meu coração!

Às minhas eternas amigas do ballet Lalá, Mayarinha e Polly, por participarem de todos os momentos da minha vida. Os quase 20 anos de amizade que temos me enchem de alegria e me fazem ter a certeza de que, independente dos caminhos que seguirmos, sempre teremos umas às outras, sempre nos apoiaremos.

À Raquel, minha orientadora, por ser essa mulher forte e inspiradora. Você me ajudou a manter os olhos bem abertos, a desconfiar do trivial, a lutar e me engajar na luta pelas transformações que buscamos. Você é sinônimo de coragem e eu sou muito grata por ter tido a oportunidade de conviver com você, pessoa que tanto me ajudou e me fortaleceu enquanto pessoa e profissional.

Às minhas amadas amigas Maris, no plural. Feldmann e Lemos, vocês me acolheram e me mostraram a Campinas que eu não conhecia. Muito obrigada por todos os momentos de conversas e trocas afetivas. São amizades que eu vou levar pra vida toda!

À Flávia, por ter sido a vizinha e companheira que sempre se mostrou tão disponível. Você foi muito importante durante esse processo e agradeço pelos inúmeros aprendizados que vivi ao seu lado!

Ao Gabriel, pela parceria e amizade construída. Meu irmão goiano que se fez presente na alegria, na tristeza, nos estudos e nos nossos inúmeros diálogos e debates. Tem muito de você neste trabalho!

Aos amigos do programa de pós-graduação e do grupo de pesquisa, Manu, Tami, Laurinha, Jac, Lari, Jú, Eduardo, Lucian, Soraya, Marcos, Fer e todos ou outros que se fizeram presentes, obrigada pelas reflexões e inquietações que vocês me possibilitaram.

À professora Vera Trevisan por ser um grande exemplo de professora. A sua sensibilidade e conhecimentos são admiráveis. Como eu já disse em outra ocasião: você sabe usar a linguagem e o poder dela para nos convidar a caminharmos juntos.

Ao CNPq, por conceder a bolsa tão importante para minha manutenção no Mestrado.

Aos estagiários Sarah, Juliana e Iago, à Nathi ,especialista do projeto ECOAR, assim como a todos os trabalhadores da escola onde desenvolvi a pesquisa e dos serviços da rede de proteção da região noroeste de Campinas. Agradeço a contribuição de cada um (professores, orientador pedagógico, famílias, crianças e profissionais da rede) que participaram das atividades na escola e me possibilitaram praticar a psicologia que acredito. Sou grata a vocês pela confiança depositada no trabalho da equipe do ECOAR na escola.

À ESEBA, escola pública federal onde estudei durante toda minha educação básica e que hoje tenho a oportunidade de exercer o cargo de psicóloga escolar, podendo viver a experiência, na prática, de todo o conhecimento adquirido durante esses anos. Sinto-me imensamente privilegiada em poder desenvolver o que fazer da psicologia escolar numa escola pública da minha cidade, Uberlândia. Agradeço também aos colegas da ESEBA e às crianças que me fazem sentir que trilhei bons caminhos e de que estou na profissão certa!

RESUMO

Dias, C.N. (2017). Psicologia na Escola e rede de proteção à infância e adolescência: enfrentando vulnerabilidades. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 162 p.

O presente trabalho aborda a relação entre uma escola pública de educação integral e os demais equipamentos da rede de proteção à infância e adolescência na região noroeste de Campinas, tendo como objetivo de pesquisa analisar como acontece essa relação. A partir da compreensão acerca das políticas sociais e da necessidade de proteção integral das crianças e adolescentes, considerando-os como seres de direitos, discorreremos sobre a intersetorialidade das políticas para que a rede atue de forma a romper com a vulnerabilidade das crianças e suas famílias. Partindo das contribuições da Psicologia Crítica e do Materialismo Histórico Dialético, estivemos presente na escola e na comunidade por meio do Projeto ECOAR – Espaço de Convivência Ação e Reflexão. Foi realizado mapeamento da região, demarcando os serviços existentes no território, conversas com professores e gestores, presença nos TDCs (Trabalho Docente Coletivo), reuniões com famílias e com profissionais da rede de proteção, análise das pastas de estudantes que são acompanhados por algum serviço da rede e entrevista com o Orientador Pedagógico da escola. Todos os procedimentos descritos foram registrados em diários de campo pela equipe do ECOAR e os dados foram considerados por meio da análise construtivo-interpretativa. Os resultados encontrados a partir da análise das fontes demonstraram a desarticulação da rede, a existência de uma cultura patologizante e medicalizante nos serviços, a tendência em se responsabilizar as famílias pelas condições das crianças e a necessidade de que haja mudanças no cotidiano das instituições para que a articulação intersetorial aconteça. Percebemos que as possibilidades de atuação da psicologia escolar diante deste cenário são diversas, desde que, cientes das contradições presente no sistema capitalista, adotemos práticas baseadas na cooperação e diálogo, visando fortalecermos uns aos outros e somando esforços para construirmos, juntos, uma educação que dialogue com as demandas de vida da população brasileira.

Palavras-Chaves: Rede de Proteção; infância e adolescência; Psicólogo Escolar; vulnerabilidades.

ABSTRACT

Dias, C.N. (2017). School Psychology and childhood and adolescence protection network: facing vulnerabilities. Dissertation (Masters on Psychology). Pontifical Catholic University from Campinas, Life Sciences Center, Psychology Post-Graduation Program, Campinas, 162 p.

This study deals with the relation between full-time public school and the childhood and adolescence network protection in the northeast region in Campinas, Brazil. This research's goal is to investigate how this relation happens and what is the school psychology's role when facing this scenario. Starting from the comprehension concerning social politics and the need of children and adolescents' full protection and considering them as human beings with rights, we aim at discourse about politics' intersectoriality, thus the network may act by means of breaking with the vulnerabilities concerning children and their families. Based on the studies from the Critical Psychology and the Dialectical Historic Materialism we have been present at the school and the community through the ECOAR Project – Convenience Action and Reflection Space. The region's mapping was made to delimit the existing services on the territory, also there were conversations with teachers and managers, observation on the TDCs (Collective Teacher Work), there were meetings with the families and the protection network, analysis of student's folders who are accompanied by some network service and interviews with the Pedagogical Counsellor at the school. All the procedures previously described were registered in diaries by the ECOAR team and the data was considered by means of constructive-interpretative analysis. The results found from the sources analyzed showed a disarticulation inside the network, the existence of a pathologizing and medicalized culture in the services, the tendency of blaming families for children's conditions and at last the need for changes inside the institutions so it will be possible to have intersectoral articulation. We understand that in this scenario, school psychology acting possibilities are diverse, as long as professionals in this area are aware of the contractions on the capitalist system and by doing so they adopt practices based on cooperation and dialogues, aiming at enhancing each other and adding up efforts to build, together, an education capable to dialogue with life demands from Brazilian population.

Key-words: Protection network; childhood and adolescence; School Psychologist; vulnerabilities.

SUMÁRIO

Índice de tabelas.....	i
Índice de figuras.....	ii
Índice de anexos.....	iii
APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	iv
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	1
1. Políticas de proteção à infância e à adolescência.....	2
1.1 A história da lei brasileira relativa à infância e à juventude: de menor a portador de direitos.....	4
2. Intersetorialidade e rede: definição e funcionamento.....	9
2.1 O desenvolvimento integral na escola integral: educação como espaço de proteção e de ações intersetoriais.....	11
3. Psicologia e Políticas Públicas: história do ingresso, demandas e dificuldades.....	17
3.1 Psicologia na Assistência Social e na Saúde.....	20
3.2 Psicologia na escola.....	24
3.3 As alternativas para a psicologia no contexto comunitário.....	26
4. Fundamentos do trabalho da psicologia na escola.....	30
OBJETIVOS.....	39
Objetivo Geral.....	39
Objetivos Específicos.....	39
MÉTODO: A ESCOLHA DO CAMINHO PERCORRIDO NA TOTALIDADE POSSÍVEL.....	40
1. Fundamentos do método.....	40
2. Contexto.....	44
3. Cenário.....	46
4. Participantes.....	50
5. Instrumentos e fontes de informação.....	51

6. Processos para obtenção das informações.....	53
7. Análise dos resultados.....	57
7.1 Análise do mapeamento da rede.....	59
7.2 Análise dos diários de campo.....	67
7.3 Análise das pastas dos alunos.....	68
7.4 Análise da entrevista.....	69
8. Considerações éticas.....	69
RESULTADOS E DISCUSSÃO: POR ONDE OS CAMINHOS NOS LEVARAM.....	71
1. Diário de campo – Ações da psicologia na escola: Psicologia junto aos professores e profissionais da gestão escolar.....	71
1.1 Demanda da escola para atuação da psicologia escolar.....	72
1.2 Cultura da patologização e medicalização.....	75
1.3 Desarticulação da rede e falta de comunicação intersetorial.....	77
1.4 Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição.....	79
1.5 Responsabilização x corresponsabilização.....	80
1.6 Registro nas pastas como respaldo legal das ações desenvolvidas.....	82
1.7 Ações da escola para a rede.....	83
1.8 Possibilidades de atuação da psicologia escolar.....	84
2. Diário de campo – Ações da psicologia na escola: Psicologia junto às crianças.....	87
2.1 Cultura da patologização e medicalização.....	87
2.2 Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição.....	88
2.3 Possibilidades de atuação da psicologia escolar.....	89
3. Diário de campo – Ações da psicologia na escola: Psicologia junto às famílias.....	92
3.1 Olhar da equipe multiprofissional favorece ações em rede.....	92
3.2 Cultura da patologização e medicalização.....	92
3.3 Possibilidades de atuação da psicologia escolar.....	93
4. Diário de campo – Ações da psicologia na escola: Ações intersetoriais em rede.....	95

4.1 Cultura da patologização e medicalização.....	95
4.2 Desarticulação da rede e falta de comunicação intersetorial.....	96
4.3 Ações em rede requerem mudança na cultura das instituições.....	96
4.4 Olhar da equipe multiprofissional favorece ações em rede.....	98
4.5 Reunião intersetorial viabiliza a proteção integral.....	99
4.6 Possibilidades de atuação da psicologia escolar.....	101
5. Pastas dos alunos.....	104
5.1 Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto à escola.....	104
5.2 Registro incompleto nas pastas dos alunos.....	105
5.3 Encaminhamento da escola para a rede.....	106
6. Entrevista.....	107
6.1 A rede representa a articulação entre os serviços.....	107
6.2 Articulação da rede é responsabilidade das famílias.....	108
6.3 Conselho tutelar e serviços de saúde são os mais acessados.....	108
6.4 Escola acessa os serviços para realizar encaminhamentos.....	109
6.5 Escola não acessa o serviço para ação preventiva.....	110
6.6 Diálogo entre as instituições e criação de um protocolo para controle das famílias.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO QUE VIMOS, O QUE FAREMOS?.....	112
REFERÊNCIAS.....	116

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Diários de campo selecionados.....	57
Tabela 2 – Dimensões das ações da psicologia na escola.....	68
Tabela 3 – Dimensões das ações intersetoriais em rede.....	68
Tabela 4 – Sínteses da análise das pastas.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das regiões de Campinas.....	45
Figura 2 – Gráfico dos habitantes da região noroeste por faixa de renda.....	45
Figura 3 – Mapa dos serviços da região noroeste.....	60
Figura 4 – Mapa da educação na região noroeste.....	61
Figura 5 – Mapa da assistência social na região noroeste.....	62
Figura 6 – Mapa da saúde na região noroeste.....	64
Figura 7 – Mapa da cultura na região noroeste.....	65
Figura 8 – Mapa do esporte/lazer na região noroeste.....	66

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do Comitê de ética.....	124
Anexo 2 – Roteiro para construção do mapeamento da rede.....	127
Anexo 3 – Roteiro de entrevista com a gestão da escola.....	128
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	129
Anexo 5 – Autorização para consulta do banco de dados.....	130
Anexo 6 – Autorização da escola para uso das informações do ECOAR.....	131
Anexo 7 – Análise dos diários de campo.....	132
Anexo 8 – Análise das pastas dos alunos.....	157
Anexo 9 – Análise da entrevista com o OP.....	162

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

"As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fofidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata".

Os ninguéns- Eduardo Galeano (2002).

Para contextualizar de onde vem a motivação pela temática estudada, apresento brevemente os caminhos trilhados por mim durante a minha formação e que me possibilitaram estar hoje em busca de novas perguntas e respostas para a inserção dos psicólogos no contexto social. Estes, ao atuar nas políticas sociais e públicas, devem trabalhar no sentido de dar visibilidade aos “ninguéns” de Galeano, contribuindo para o fortalecimento deles e garantindo que suas histórias possam ser transformadas.

Minha relação com a psicologia é marcada por aproximações, distanciamentos e diversos questionamentos. A escolha pelo curso deu-se pelo meu interesse no ser humano e na sua capacidade de se relacionar, aprender, desenvolver e transformar a realidade e a si próprio. Durante minha graduação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sempre procurei envolver-me em projetos os quais me possibilitassem aproximação da clínica

ampliada, da atuação da psicologia na comunidade e sua relação/parcerias com outras áreas do conhecimento.

No segundo período, tive a oportunidade de fazer um trabalho de extensão multidisciplinar com a parceria de diferentes áreas, como Psicologia, Odontologia, Medicina e Administração. Nele, desenvolvíamos ações na comunidade de promoção de saúde e cidadania a ex moradores de rua.¹

Posteriormente, no quarto período fiz uma Iniciação Científica visando analisar a rede de proteção psicossocial à infância e adolescência, no que diz respeito à temática das famílias incestuosas². Este trabalho me aproximou do campo da pesquisa, me fez conhecer e compreender a dinâmica da rede e a necessidade de sua articulação.

A participação nas ligas Acadêmica de Saúde Mental e Acadêmica de Saúde da Família e Comunidade, também favoreceu minha formação no sentido de fortalecimento do senso de trabalho em equipe.

No sexto período tive a oportunidade de fazer uma mobilidade Internacional na França³ que foi um grande marco na minha vida pessoal e profissional. Embora a ênfase na Universidade que estudei tenha sido a Psicologia Clínica, pude fazer um estágio na prefeitura da cidade de Besançon⁴, o que me fez conhecer um pouco das políticas francesas referentes

¹ Carvalho, M. L., Dias, C. N., Teixeira, C. B., Montes, J. C., Soares, J. S., Rezende, L. G. P. et al. (2012). Acesso a prevenção, educação e promoção em saúde: Atuação na casa de acolhimento Santa Gemma. Relatório final. PIBEG, UFU.

² Dias, C. N., Grillo, C. R. S., & Neves, A. S. (2012). O incesto e a rede de proteção psicossocial: o trabalho do psicólogo junto às famílias incestuosas. Relatório final de Iniciação Científica. PIBIC, UFU, 23 p.

³ No 2º semestre de 2012 e 1º semestre de 2013 realizei Mobilidade Internacional com bolsa de um ano escolar pelo Projeto Banco do Brasil na França oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em acordo bilateral desenvolvido com a Université de Franche-Comté (Besançon- França).

⁴ O estágio foi realizado na Maison de Quartier de Montrapon Fontaine Écu, uma instituição municipal que oferece serviços, animação, atividades culturais e esportivas para crianças, jovens adultos, idosos e famílias com o objetivo de promover interação social e qualidade de vida no cotidiano. Maiores informações em <http://www.besancon.fr/index.php?p=1220>

ao desenvolvimento social. Percebi que no contexto francês as políticas públicas e os programas referentes à assistência social não são destinados somente à população de baixa renda, mas têm o objetivo de promover a integração e qualidade de vida para toda a comunidade.

Quando retornei para o Brasil, fiz estágio no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), onde desenvolvia grupos terapêuticos, visita domiciliar, acolhimento e visita institucional. Nessa ocasião, influenciada pela supervisora de estágio e pelas colegas, vi a importância de questionarmos o sistema o qual estamos inseridos, entendendo mais sobre as políticas públicas brasileiras e a importância do profissional lutar pelos direitos dos cidadãos oprimidos, bem como o fortalecimento do papel do psicólogo. Diferentemente da experiência no contexto francês, percebi que a assistência social no Brasil se destinava à população pobre, excluída e que tem seus direitos de cidadãos negados devido à configuração da sociedade capitalista, a qual se divide em classes e que revela maiores desigualdades nos países que têm um histórico de colonização e exploração.

Por fim, o estágio na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU) auxiliou na minha formação na medida em que provocou-me a repensar a Educação e sua relevância no processo de formação de sujeitos críticos e reflexivos. Percebi que o espaço da escola deve ser preservado e cuidado. Acredito que todos os sujeitos que dela participam, como professores, estudantes, famílias e equipe escolar devem trabalhar juntos, com objetivos claros e com possibilidade de construir coletivamente uma educação emancipatória.

Nessa experiência, o psicólogo fazia parte da equipe, sendo um profissional atuante tanto no ensino, como na pesquisa, extensão e gestão. Assim, pude perceber o quanto a presença da psicologia na escola se faz importante, pois ela contribui para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, realiza formação continuada de professores e faz a integração

entre família, escola e rede, auxiliando no projeto de transformar a escola em um espaço agradável e potente para todos que dela participam, no sentido de possibilitar transformações positivas nesse contexto.

O percurso, aqui descrito brevemente, contribuiu e ainda contribui para que o Mestrado faça parte desse processo de defesa do psicólogo como profissional ativo e comprometido socialmente, com um papel fundamental na escola e na rede de proteção à infância e adolescência, no fortalecimento dessa rede e dos serviços que ela oferece. A ciência psicológica embora tenha como o foco o sujeito, evidencia que este não pode ser compreendido de forma desvinculada do contexto social, cultural e econômico. Desse modo, é papel do psicólogo perceber as contradições existentes no sistema capitalista que transformam muitos seres humanos em “ninguéns”, bem como as políticas públicas que sustentam essa realidade social.

Assim, a academia (e futuramente a docência) é vislumbrada por mim como um espaço de provocar mais pessoas a se sensibilizarem com as causas sociais, a se voltarem para os sujeitos excluídos, que sofrem os efeitos de uma sociedade desigual, sempre buscando as possibilidades de ações e intervenções que sejam inovadoras e reflexivas, contribuindo para a libertação dos sujeitos. Espero, portanto, poder atuar de modo a promover o desenvolvimento, a autonomia e a criticidade dos sujeitos para que o conhecimento e o acesso aos bens sociais e culturais sejam do domínio de todos, igualmente.

Considerando o exposto acima e destacando a importância das relações sociais na constituição dos sujeitos, é de extrema relevância a criação de espaços que valorizem a experiência destes, propiciando o reconhecimento de sua identidade e fortalecendo vínculos sócio-afetivos. A atuação do psicólogo nas confluências entre a escola e a rede de saúde e socioassistencial mostra-se potente e, além disso, necessária na construção destas possibilidades transformadoras.

Diante da desarticulação da rede de proteção à infância e à adolescência, devemos questionar o que é preciso para fortalecer a rede e como o profissional da psicologia pode atuar nesse fortalecimento, de modo que os serviços sejam eficientes e contribuam para a diminuição de vulnerabilidades. Assim, é importante compreendermos a relação entre a escola pública, a rede de saúde e socioassistencial, os equipamentos de cultura, lazer e esporte, bem como todos os agentes envolvidos na proteção e garantia de direitos da infância e adolescência, para podermos pensar novas formas críticas, políticas e éticas de atuação do psicólogo a partir desse encontro.

Por meio da revisão bibliográfica sobre a temática, percebemos que são escassas as produções sobre o tema. Realizamos uma revisão da literatura para conhecermos quem já pesquisou, no Brasil, sobre a temática deste trabalho, isto é, quais áreas do conhecimento estão interessadas nesses assuntos, como foram desenvolvidos os estudos, as análises e os possíveis avanços e desafios. Diante disso, as bases de dados em que fizemos as buscas foram a BVS Psicologia Brasil e o Banco de Teses da CAPES, pelo fato destas serem referências bastante utilizadas por estudantes e profissionais de psicologia e demais áreas, reunindo pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Iniciamos a busca por meio das palavras-chave: Rede de Proteção; infância e adolescência; Psicólogo Escolar; vulnerabilidades, sendo que caso não aparecesse nenhum trabalho relacionado, diminuiríamos a quantidade de termos ou mudaríamos para outros semelhantes, como: 1. Rede de Proteção; infância e adolescência; Psicólogo Escolar; 2. Rede de Proteção; Psicólogo Escolar; 3. Rede psicossocial e Psicólogo Escolar; 4. Psicologia; escola; rede psicossocial; 5. Psicologia; escola; rede de proteção psicossocial; 6. Psicologia, escola; rede proteção à infância.

Os processos da revisão bibliográfica consistiram em:

1) buscarmos os termos descritos acima nas bases de dados, conforme a ordem apresentada;

2) lermos o título e em seguida o resumo dos trabalhos encontrados, para sabermos se, de fato, se relacionava com a proposta da nossa pesquisa;

3) identificarmos aqueles com assuntos semelhantes.

Não encontramos nenhum trabalho com os termos:

- Rede de Proteção; infância e adolescência; Psicólogo Escolar; vulnerabilidades.
- Rede de Proteção, infância e adolescência, Psicólogo Escolar;
- Rede psicossocial e Psicólogo Escolar.

Encontramos um trabalho no portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) por meio dos buscadores Rede de Proteção e Psicólogo Escolar, sendo que após a leitura do resumo, vimos que se relacionava ao tema aqui proposto na medida em que abordava a relação entre a Rede de Proteção ao Educando no ensino público do Rio de Janeiro a partir das possibilidades de atuação dos psicólogos, assistentes sociais e educadores na escola, visando articulação entre eles e adoção de intervenções críticas e que pressupunham o diálogo⁵.

Com os termos Psicologia; escola; rede psicossocial, encontramos cinco trabalhos no Banco de Teses da Capes, sendo quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. No entanto, dentre esses, apenas a tese estava relacionada ao tema. Esta propunha a relação de um projeto existente na escola com um projeto de oficina criativo do CAPSi na perspectiva da articulação intersetorial das políticas públicas de inclusão em um município do

⁵ Rocha, M. L. da, & Aguiar, K. F. de (2010). Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 10*(1).

Rio Grande do Sul⁶. Ainda com esses termos, foi possível encontrar quatro artigos no BVS-Psi, sendo que somente um deles se relacionava à nossa temática ao identificar a percepção de jovens em situação de risco psicossocial sobre a efetivação e anseios escolares e a rede de apoio social relativas ao contexto de ensino-aprendizagem⁷.

Por meio dos termos Psicologia; escola; rede de proteção psicossocial, encontramos uma dissertação de mestrado no Banco de Teses da Capes, porém não se relacionava ao tema. No BVS-psi, também encontramos apenas um artigo no scielo, sendo este o mesmo de quando colocamos os termos Psicologia; escola; rede psicossocial.

Por fim, com os termos Psicologia; escola; rede proteção à infância, encontramos dois trabalhos no Banco de Teses da Capes, sendo um de doutorado e o outro de mestrado, estando apenas esse último relacionado à temática desta pesquisa por propor a relação da escola com a rede de proteção para o enfrentamento da violência sexual contra a criança e o adolescente⁸.

Diante da constatação relativa à pouca produção científica, na área da Psicologia, sobre os meandros da escola e da rede, temos como problema de pesquisa a seguinte ideia: a rede de proteção à infância e à adolescência está fragmentada, isto é, não consegue atuar de modo a levar em conta a intersetorialidade.

A partir dela, elaboramos nossa questão: que ações os psicólogos escolares podem desenvolver de modo a construir um modelo de atuação crítico, ético e político que integra as redes de proteção e a escola/comunidade?

⁶ Machado, M. de C. (2012). Entoações de subjetivação: Relações entre Escolas e Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷ Amparo, D. M. do, Galvão, A. C T., Cardenas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 69-88.

⁸ Miranda, F. P. F. (2011). O enfrentamento à violência sexual na escola: seus sentidos e significados para os educadores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Com o objetivo de respondê-la, iremos analisar a relação entre a escola pública e a rede de proteção à infância e à adolescência na região noroeste de Campinas e propor novas formas de atuação da psicologia escolar no que diz respeito à mediação com a rede.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”.

Paulo Freire⁹

Os fundamentos dessa pesquisa estão organizados em quatro eixos, a saber: 1- Políticas de proteção à infância e à adolescência; 2- Intersetorialidade e rede: definição e funcionamento; 3- Psicologia e Políticas Públicas: história do ingresso, demandas e dificuldades; 4- Fundamentos do trabalho da Psicologia na Escola.

No primeiro eixo realizamos uma contextualização político-econômica das políticas sociais e públicas referentes à proteção à infância e à adolescência, apresentando alguns marcos históricos, assim como problemas e desafios que as mesmas enfrentam.

No segundo eixo buscamos esclarecer o que é a rede de proteção e a intersetorialidade e de que modo elas estão relacionadas com a educação em tempo integral. Para isso, demonstramos o cenário social e político que a educação integral foi formulada e quais as limitações que a política enfrenta, dificultando sua real efetivação.

No terceiro eixo discutimos a inserção da psicologia nas políticas públicas da saúde, assistência social e educação. Revelamos quais os processos históricos que fizeram parte da inclusão da psicologia nestes campos de trabalho, bem como os fatores que atrapalham a efetivação de uma atuação profissional crítica e comprometida com o social.

Por fim, no quarto eixo, apresentamos os fundamentos do trabalho da psicologia na escola e buscamos justificar em que medida a inserção profissional dos psicólogos nas

⁹ Freire, P. (2015). Pedagogia do oprimido, p. 110.

escolas contribuem para a dinâmica escolar, intersectorialidade e proteção das crianças e adolescentes.

1. Políticas de proteção à infância e à adolescência

Ao iniciar este trabalho abordando as políticas de proteção relativas à infância e à adolescência pretendemos demarcar como essas surgiram na realidade brasileira e como se estruturaram, para que possamos compreender suas funções na atualidade, bem como seus limites. Foi a partir dessas políticas que o psicólogo se inseriu no setor público e é por meio dessa inserção que podemos pensar na atuação do psicólogo enquanto facilitador da relação entre escola, rede e comunidade.

A compreensão das políticas sociais brasileiras é possível na medida em que essas sejam situadas segundo os marcos do modo de produção capitalista no país. Como resposta às questões sociais advindas das insatisfações da classe trabalhadora em relação às contradições existentes na sociedade capitalista, as políticas sociais são estratégias adotadas pela burguesia para que não haja conflito entre as classes, bem como diminuição da força de trabalho para o capital (Paulo Netto, 1996).

O estado age sobre as questões sociais de maneira fragmentada e parcial, de modo que a política social não seja entendida em sua totalidade, uma vez que essa provocaria ameaças na relação capital/trabalho. Dessa forma, adotam-se diferentes políticas em que os problemas advindos das questões sociais são abordados de maneira particular, como a fome, o desemprego e o problema habitacional. Essa compreensão naturaliza os problemas sociais, não promovendo um questionamento do sistema e das contradições que dele emergem (Paulo Netto, 1996).

Faleiros (1991) contribui para a compreensão sobre o contexto que possibilita a criação das políticas sociais. Segundo o autor, a união dos assalariados em partidos e

sindicatos a favor de maiores direitos trabalhistas ou sociais faz com que os capitalistas concedam benefícios aos trabalhadores, de modo que não haja conflito entre capital/trabalho. Assim, parte da força de trabalho é voltada para o trabalhador em formas de políticas sociais que o beneficia, sem que promova mudança na relação entre os donos do meio de produção e os assalariados. Isto é, a relação de poder e dominação se mantém, assim como a ordem social.¹⁰

No Brasil, a questão social esteve muito ligada à filantropia e à esfera privada. De meados do século XIX até por volta de 1930, o liberalismo era o sistema econômico predominante da época, em que preconizava-se a competitividade e a liberdade, sendo que o Estado mínimo representava a intervenção neutra nas legislações, o que fazia do mercado o grande regulador. “O mercado livre e ilimitado que regula as relações econômicas e sociais e produz o bem comum” (p.25). Nesse sentido, via-se um processo de naturalização da pobreza, devendo essa ser reduzida por meio de caridades privadas, isto é, pela benevolência e não por meio de políticas públicas (Piana, 2009).

Após a Segunda Guerra Mundial, um novo modelo econômico e político emerge para manter a ordem e não dar visibilidade às contradições do capitalismo, de modo a dar continuidade ao mesmo. Esse foi o Estado do Bem-Estar Social e, posteriormente, o Neoliberalismo, que tinha, dentre outras metas, a geração de empregos e a diminuição da desigualdade por meio de políticas sociais com foco na educação, saúde, assistência social e prestação de serviços para diminuir a pobreza (Piana, 2009).

O período de redemocratização brasileira, iniciado nos anos 1980, possibilitou uma nova definição das políticas sociais que contribuiu para uma reorganização das políticas de proteção social. Com o intuito de garantir a igualdade de direitos e promover a inclusão

¹⁰ Para mais informações ler Guzzo, R., Marçal, C., Rybka, L. (2014). Diferentes facetas, problemas e potencialidades para a psicologia crítica no Brasil: a vida cotidiana da classe trabalhadora. *Teoría y crítica de la psicología* 4, 131-145.

social, essas definições tiveram como princípios a descentralização, a participação social e a universalização da atenção à população (Mendonça, 2002).

1.1 A história da lei brasileira relativa à infância e à juventude: de menor a portador de direitos

Faz-se relevante um resgate histórico acerca de como a criança foi e ainda é vista no Brasil, pois, assim, conseguimos perceber os avanços e as limitações presentes na atualidade. As diferentes concepções de infância e de direitos da criança que tivemos ao longo do tempo, bem como a forma com que essas eram tratadas, são frutos dos processos e das transformações que ocorreram na realidade e que exercem grande influência no modo como hoje lidamos com essas questões.

No Brasil Império (1822-1889), sobretudo antes de 1830, não havia diferença entre a punição de crianças e adolescente e de adultos. A partir da metade do século XIX, vemos uma maior preocupação com a infância e o ensino educacional por meio da criação de escolas públicas. No entanto, tais escolas ainda não eram destinadas a todos, pois aqueles que apresentavam alguma doença contagiosa, os que não eram vacinados e os escravos não eram admitidos. A onda higienista também contribuiu para que a preocupação com a infância fosse aumentada, pois as más condições de vida que muitas delas vivenciavam comprometeria o futuro da nação. Assim, inspirados nas transformações mundiais, os legisladores adotaram uma nova imagem sobre a infância e a adolescência no país (Rizzini, 2000).

Entre 1889 e 1930, período do Brasil República, tem-se uma oscilação entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa criança, um claro paradoxo entre proteção e medo. Essa condição fazia com que fosse urgente a necessidade do Estado de educar e corrigir as crianças para essas serem úteis e produtivas para o país. É nesse contexto que no ano de 1927 foi criado o Código de Menores, um documento com 231 artigos relativos à proteção da população infanto-juvenil, fazendo com que houvesse uma união entre Justiça e

Assistência. “O que impulsionava era “resolver” o problema dos menores, prevendo todos os possíveis detalhes e exercendo controle sobre os menores, por meio de mecanismos de “tutela”, “guarda”, “vigilância”, “reeducação”, “reabilitação”, “preservação”, “reforma” e “educação”” (p.28, Rizzini, 2000). O próprio termo menor simbolizava a infância pobre e perigosa, representada pelos filhos daquelas famílias que não eram aptas a serem educadas segundo os padrões da moralidade. Assim, qualquer criança pobre estaria sujeita à Justiça e à Assistência simplesmente pela sua condição social.

Como a urgência no progresso do Brasil era explícita, era necessário olhar para a infância, promover a educação e civilizar os sujeitos. No entanto, essa era uma questão contraditória, pois na medida em que era necessário instruir, não se tinha o interesse de mudar a ordem pública. Isto é, a elite queria manter seus privilégios e, para isso, era necessário o controle e a vigilância do povo, não promovendo a ascensão social destes, apenas capacitando-os para o trabalho (Rizzini, 2000).

Em 1979 é lançado, então, um novo Código de Menores, que tinha como foco os jovens pobres e que transgrediam as normas impostas por não conseguirem resolver individualmente os problemas sociais que enfrentavam, isto é, não era aplicada igualmente à toda a população infanto-juvenil. A responsabilidade do cuidado e o desenvolvimento desses sujeitos ficava a cargo de suas famílias, não havendo políticas públicas e serviços que auxiliassem e dessem suporte para tais famílias nesse processo. Desse modo, o Estado, sem fazer uma leitura econômica, política e social que incluía a noção de desigualdade, acesso às oportunidades, aos bens e aos serviços, julgava as famílias como incompetentes e transferia suas atribuições aos serviços de assistência, mais conhecidos como confinamentos (Scheinvar, 2004).

A Declaração dos Direitos da Criança foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959 e preconizava os direitos da criança como igualdade,

proteção, alimentação, moradia, assistência médica, educação, dentre outros, numa época marcada pela violação dos direitos humanos por meio dos governos ditatoriais, principalmente, na América Latina. As mudanças ocorridas no âmbito político no cenário nacional e internacional, sobretudo aquelas relativas à defesa dos direitos humanos, possibilitaram nos anos 1980 a promulgação da Constituição de 1988 – conhecida como Constituição-Cidadã. Esse período foi marcado pela participação social em movimentos de defesa das causas sociais. O artigo 227 da Constituição de 1988 veio desses movimentos, sendo esse baseado na Declaração Universal dos Direitos da criança, que foi um precursor do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Rizzini, 2000).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inaugurou, assim, uma mudança em relação à concepção de infância, colocando-a como portadora de direitos. Foi a partir dela que a educação passou a ser um direito constitucional da criança (Rehem & Faleiros, 2013).

O Artigo 227 aborda os direitos da criança e do adolescente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Embora a Constituição tenha representado um avanço, a família aparece como a primeira responsável pela garantia desses direitos à criança e ao jovem. A responsabilidade do Estado aparece como posterior à da família e da sociedade, o que é reflexo do projeto neoliberal vigente na ocasião de sua criação, haja visto que o Estado não é o responsável pelos males sociais, devendo, portanto, intervir minimamente no setor social. Cabe aos sujeitos se responsabilizarem pelos seus sucessos e pela qualidade de vida (Rehem & Faleiros, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lançado em 1990, no Brasil, dá continuidade à garantia de direitos ao preconizar a proteção integral das crianças e dos adolescentes considerando as particularidades do desenvolvimento desses sujeitos e garantindo formas específicas de proteção, com conquistas de direitos individuais e coletivos. Sociedade, comunidade, família e poder público são os responsáveis pela garantia desses direitos, já que devem prezar pela vida, educação, liberdade, saúde, cultura, respeito e lazer das crianças e dos adolescentes.

O Estatuto atribui como responsabilidade do Estado a proteção e assistência integral ao jovem durante todo seu processo de desenvolvimento. Tal definição rompe com o modelo anterior, o Código de Menores, em que o Poder Judiciário era o responsável pela questão da infância e da juventude (Scheinvar, 2004).

O ECA, ao defender princípios democráticos como base para gestão, formulação e execução das políticas para a infância e adolescência, incluiu a sociedade civil como participante de tais processos por meio do conselho municipal, estadual e nacional dos direitos das crianças e adolescentes. Desse modo, vemos que há uma descentralização do poder público, o que contribui para que cada território tenha autonomia para pensar nas demandas locais e nas políticas possíveis para aquele contexto (Scheinvar, 2004).

O Conselho Tutelar, por exemplo, é um órgão municipal que recebe queixas relativas à violação de direitos e encaminha para os serviços necessários, de forma que o cumprimento dos direitos da criança e adolescência seja garantido em cada localidade, sendo, portanto, uma instância que operacionaliza a ação local dos Conselhos dos Direitos. O conselheiro tutelar segue os pressupostos do ECA e tem como objetivo romper com a noção corretiva presente até sua criação, em que as medidas pautavam-se na criminalização e desintegração familiar. Ainda segundo a autora, “cabe ao Conselho Tutelar não só encaminhar os casos, mas sobretudo denunciar nos Conselhos de Direitos e nos organismos públicos as

necessidades políticas locais para que os direitos estabelecidos na lei sejam cumpridos” (Scheinvar, 2004, p. 145).

No entanto, é preciso problematizar o ECA, uma vez que o Brasil é um país de muitas infâncias e adolescências em que grande parte das crianças e jovens ainda vivem na invisibilidade e em situação de vulnerabilidade. A existência de normas jurídicas não garante, necessariamente, sua efetivação e transformação da realidade (Weber, 2008).

O extermínio dos jovens, sobretudo dos negros que vivem nas periferias, é um exemplo que ilustra a situação de vulnerabilidade que muitos jovens vivenciam, elucidando os limites das políticas de proteção, como o ECA, no contexto brasileiro. Ações repressivas e violentas dirigidas a esse grupo são corriqueiras e não representam intervenções eficientes nas comunidades e na sociedade como um todo.

A pauta acerca da redução da idade penal corrobora com o argumento de que a infância e a adolescência no Brasil são diversas. Embora, na teoria, o ECA deva atuar por meio de medidas protetivas e socioeducativas, sendo aquela na perspectiva da garantia de direitos ou restituição desses, e essa em caso de ato infracional, o Estado viola os direitos da juventude pobre quando associa a criminalidade à pobreza. Isto é, o Estado adota uma visão reducionista do fenômeno, compreendendo a infração no viés da individualização e naturalização do que é social, não realizando a problematização necessária das políticas públicas existentes (Menezes & Castro, 2013).

O livro “Estatuto da Criança e do Adolescente: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades” (2015) organizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) contribui com a nossa discussão ao problematizar a efetividade do ECA nos 25 anos de sua criação, possibilitando um debate sobre as políticas sociais que visam efetivar a lei presente no Estatuto. Segundo os autores, há uma grande disparidade entre o que está disposto no documento, que diz respeito aos direitos humanos e aquilo que encontramos na realidade,

como a dificuldade de sua implementação diante dos discursos conservadores e reacionários de amplos setores sociais brasileiros.

Faz-se importante, assim, uma leitura crítica sobre a aplicabilidade das políticas públicas no que diz respeito à garantia dos direitos da criança e do adolescente. Os valores e as práticas construídos histórico e socialmente devem ser repensados e reestruturados para que consigamos romper com o individualismo e a competição presentes na atualidade, de modo que a sociedade seja mais humana e igualitária.

2. Intersetorialidade e rede: definição e funcionamento

A articulação da rede, isto é, entre escola, assistência social, saúde e demais órgãos destinados à proteção da infância e da adolescência faz sentido no contexto das escolas públicas brasileiras. Esta possibilita uma alternativa de equidade e proteção para a população infanto-juvenil que se encontra em grupos menos favorecidos. Para isso, é importante entendermos o significado de rede e de intersetorialidade: o que elas representam? Por que usamos essas nomenclaturas? Como organizamos uma rede intersetorial?

Nessa perspectiva, redes são relações entre pessoas, sistemas e instituições que têm diferentes funções e que são desenvolvidas para facilitar o cotidiano de vida de pessoas e suas comunidades. Elas constroem o tecido social, estabelecem fluxos sociais e direcionam movimentos. O trabalho em redes surgiu como uma proposta de intervenção capaz de forjar uma nova abordagem de enfrentamento das demandas da população, baseada nas trocas de saberes e práticas entre o Estado, as empresas privadas e a sociedade civil organizada (Pereira & Teixeira, 2013).

Segundo os mesmos autores

A abordagem em rede emergiu como um dos novos arranjos voltados para a superação da centralização das decisões do Estado na formulação e implementação de políticas públicas, em direção à constituição de relações mais horizontais entre a sociedade e o poder estatal (p.118).

De acordo com Gonçalves e Guará (2010), existem cinco diferentes tipos de rede. 1- Redes primárias ou de proteção espontânea: fundam-se a partir do apoio mútuo e da solidariedade, estando presente nas relações entre familiares, amigos e pessoas que vivem na mesma comunidade; 2- Redes de serviços sociocomunitários: são uma ampliação das redes espontâneas, sendo que suas ações ocorrem no contexto local por meio de demandas coletivas e organizadas, podem ser ligadas à assistência social, saúde e educação e contam com voluntários ou poucos recursos financeiros; 3- Redes sociais movimentalistas: são formadas pelos movimentos sociais e têm reivindicações que propõem melhores condições de vida à comunidade; 4- Redes setoriais públicas: fazem parte das obrigações do Estado para com a população e representam a forma como os serviços públicos se organizam; 5- Redes privadas: formadas pelas organizações privadas e servem para dinamizar os negócios.

Embora as diferentes redes descritas tenham origens distintas e possam variar quanto aos objetivos, foco, abrangncia e resultados esperados, elas coexistem ou podem coexistir para atender as demandas sociais existentes.

Castells (1998) utiliza o termo Estado-Rede, caracterizando-o como um compartilhamento da autoridade dentro de diferentes redes de instituies, de maneira que as decises so realizadas conjuntamente. Segundo o autor: *“Una red, por definicion, no tiene centro, sino nodos, de diferentes dimensiones y con relaciones inter-nodales que son frecuentemente asimetricas. Pero, en ultimo termino, todos los nodos son necesarios para la existencia de la red”* (p. 11).

Isso significa que, no formato de rede, a responsabilidade  compartilhada e o peso  dividido. Ela representa, portanto, descentralização, articulação, parceria e cooperação, visando a integralidade dos serviços. Este tipo de organização tem maior relação com as

demandas da atualidade, as quais carecem da interação entre o global, o nacional e o local, bem como entre a política, a economia e a sociedade (Castells, 1998).

Desse modo, as redes rompem com o modelo fragmentado, centralizado e verticalizado acerca do modo de gestar as políticas. Elas servem para deixar claro qual/quais caminho(s) as pessoas podem seguir e com quais equipamentos e/ou serviços elas podem contar para se articularem em seus grupos comunitários, de modo que se fortaleçam em suas lutas por libertação e direitos fundamentais.

A intersectorialidade vem do conceito de rede e representa a combinação de diferentes elementos, bem como espaços e pessoas, na gestão e no atendimento às necessidades dos cidadãos. O desafio desta é articular os saberes e práticas para que seja possível alcançar melhores resultados do que um trabalho isolado. Para isso, os diferentes setores devem ter objetivos comuns e trabalharem na mesma direção (Pereira & Teixeira, 2013).

No que diz respeito às políticas sociais, a intersectorialidade é condição para que o ECA seja de fato respeitado, isto é, atenda às crianças e adolescentes integralmente, considerando o papel do Estado, das famílias e da comunidade na proteção social desses sujeitos (Gonçalves & Guará, 2010).

2.1 O desenvolvimento integral na escola integral: educação como espaço de proteção e de ações intersectoriais

O cuidado e a proteção às crianças e adolescentes perpassam diversas áreas de estudo, como a psicologia, a educação, a saúde e os direitos humanos. Por meio delas podemos entender quais práticas e ações estão sendo construídas e como elas se articulam para que os direitos desses sujeitos sejam garantidos, de modo que haja possibilidade para o desenvolvimento integral dos mesmos, no sentido crítico, ético, estético e político.

Vigotski (1931) construiu uma psicologia de base materialista histórico-dialética, a Psicologia Histórico Cultural, em que o sujeito é pensado a partir do meio em que vive, sendo este, fonte de desenvolvimento daquele. Nessa perspectiva, o ser humano constitui a sociedade e, ao mesmo tempo, é constituído por esta, de modo que tal constituição se dá pela mediação da cultura, por meio de um processo de atribuição de significados e sentidos. A mediação possibilita a superação das funções psicológicas elementares do ser humano, de ordem instintivas, involuntárias e comum a todos os animais, para a existência de funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, memória, consciência e pensamento, tipicamente humanas.

Nesse sentido, o sujeito se humaniza e se apropria daquilo que foi produzido historicamente a partir das relações que estabelece com outros sujeitos, isto é, ele se desenvolve mediado pelas relações que estabelece no meio social (Vigotski, 1931).

Duarte (2013), a partir da leitura e da apropriação da teoria de Vigotski, defende que o desenvolvimento do psiquismo individual está relacionado com as relações que estabelecemos na sociedade, o que significa que o psiquismo humano é histórico e cultural. Para a humanidade se desenvolver, ela deve se apropriar da sociedade e de seu funcionamento, o que significa que devemos superar o tipo de organização social que vivemos no capitalismo. Não há como nos desenvolvermos plenamente numa sociedade em que as relações sociais são relações de força, poder, dominação e de privilégios de uns sobre outros.

Desse modo, os sujeitos são seres sociais que se desenvolvem plenamente na medida em que incorporam as objetivações historicamente construídas pelo gênero humano. Isto é, quanto mais o indivíduo for capaz de conduzir sua vida de forme livre e racional, tendo acesso aos artefatos que a cultura produziu até então, mais ele será desenvolvido (Duarte, 2013).

A escola, nesse sentido, tem grande importância, pois possibilita o aprendizado por meio da apropriação dos bens culturais existentes na história, isto é, daquilo que a humanidade produziu até os dias de hoje. No espaço educativo ocorrem ricas trocas e relações humanas que deveriam prezar pelo desenvolvimento e humanização dos indivíduos (Facci, 2009).

A intersetorialidade no âmbito educacional dialoga com o que expomos. Ela é uma forma de conquistarmos o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes uma vez que engloba a heterogeneidade dos agentes educativos, além de representar um meio para a construção de redes pelo fato de que na escola circulam diferentes pessoas que integram a comunidade (Nilson, 2009).

A articulação intersetorial é o foco da educação em tempo integral¹¹, especificamente. Por essa razão, seu funcionamento depende da inter-relação do poder público nas suas diversas instâncias. Isso significa que dentro de um contexto político-econômico frágil, a educação integral não se realiza na prática.

Segundo a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional da Educação – PNE, a estratégia 7.29 visa:

Promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional (Brasil, 2014).

A Educação em tempo integral é uma proposta que tem como objetivo oferecer a complementação de oportunidades de aprendizagem, por meio de diversas atividades educativas que visam um melhor aproveitamento do espaço escolar, bem como outros

¹¹ Destacamos que não é apenas a escola de educação em tempo integral que pode favorecer o desenvolvimento dos alunos. O destaque a ela, no contexto dessa pesquisa, se dá por duas razões: ela é uma política pública da Educação, como consta no Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020) e o cenário onde se desvela a trama da pesquisa é uma Escola de Educação em tempo integral do município de Campinas.

espaços públicos. Propõe a existência de educação para além da escola, articulando os saberes escolares com aqueles que advêm de outros contextos educacionais (Guará, 2009).

Segundo os defensores da Educação em tempo integral, a sociedade atual tem novas demandas e a educação precisa acompanhar essas mudanças e avançar nas aprendizagens disponíveis. Para isso, os espaços de aprendizagem não podem se restringir apenas à escola. O sujeito em processo formativo busca explorar outros contextos de aprendizagem, quer aprender diante da pluralidade e expandir suas relações sociais (Guará, 2009).

Assim, a Educação em tempo integral parece ser uma proposta viável já que percebe o sujeito em sua condição multidimensional. Ela engloba tanto a dimensão cognitiva, como a dimensão afetiva, material e corpórea, entendendo o sujeito como alguém que vive permeado por relações (Gonçalves, 2006).

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), a meta 6 prevê: “oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica” (p.30).

Desse modo, para a consolidação da exigência da LBD (Lei de Diretrizes e Bases) de educação em tempo integral, é preciso instaurar uma rede de serviços multisetoriais. Vários municípios brasileiros têm tentado implementar atividades pós-escola que envolvam educação, cultura, esportes e assistência social (Carvalho, 2006).

Segundo Leclerc e Moll (2012), é importante que exista uma superação entre turno fixo e contraturno flexível na educação integral, sendo o primeiro é representado pelas disciplinas e conteúdos formais e o segundo pelas atividades complementares, geralmente mais prazerosas. A proposta é a superação dessa dicotomia por meio da capacitação dos professores para novas dimensões educativas e para a inclusão de diferentes discussões e práticas no projeto político pedagógico, de modo que se repense a formação humana, os espaços, as articulações entre os saberes e a relação experiência e aprendizado.

Diante disso, o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e une as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para levar a ampliação da jornada escolar e da grade curricular, a fim de instaurar a Educação Integral. Com a parceria de diferentes ministérios, o programa integra áreas distintas de modo a proporcionar uma formação às crianças, adolescentes e jovens que seja abrangente, englobando a vida e a cidadania da população brasileira. Assim, priorizando as escolas situadas nas grandes cidades onde o índice de vulnerabilidade social é significativo, o programa visa associar diferentes saberes, espaços e parceiros da escola e da comunidade para que as relações de aprendizagem sejam múltiplas. Ele preza por atividades que envolvam acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; educomunicação; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Moll, 2009).

É relevante destacarmos que tal programa se materializou a partir de uma política internacional denominada “Todos pela Educação” (EFA - *Education for all*) organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial em uma conferência realizada na Tailândia no ano de 1990. Ela consistiu em um Plano Decenal de Educação em que os diferentes países teriam metas a serem cumpridas nesse período para que a educação fosse garantida a todas as crianças em idade escolar, cumprindo oito anos de estudo, a fim de se buscar a equidade na educação em todos os países (Melo & Sousa, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, descreve no seu artigo 87 a instituição da Década da Educação. No seu parágrafo 1 consta

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996).

No mesmo artigo 87, no parágrafo quinto, consta: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (Brasil, 1996).

A contextualização sobre como nasce essa política - “Educação para Todos” - isto é, liderada por quais órgãos, com quais objetivos e respaldada em quais leis é necessária na medida em que suas concepções influenciam o modo como hoje tal programa é efetuado no Brasil. O fato de não se levar em consideração as desigualdades locais e específicas da realidade brasileira traz desafios concretos para aqueles que estão na escola e que devem implementar o Programa Mais Educação (Melo & Sousa, 2015).

Assim, é preciso problematizar tal Programa na medida em que ele é resultado de uma primeira tentativa de se oficializar a educação integral no Brasil, apresentando limitações e desafios no que diz respeito à ampliação da jornada de tempo, espaços educativos e integração comunitária. As ações por si só não garantem os objetivos e metas do programa.

Mudanças na gestão dessa política pública são necessárias, colocando-a como Política de Estado e não como Política de Governo. Atualmente os gestores são os responsáveis pela efetiva realização de tal programa no contexto das escolas, o que revela o caráter individualizante da mesma, pois cabe a esses promoverem uma gestão democrática e que rompa com o modelo gerencialista neoliberal. Vemos a desresponsabilização do Estado na implementação de tais políticas e esse fato traz sérios prejuízos à sociedade brasileira, provocando ainda maior exclusão e desigualdade (Melo & Sousa, 2015).

Visto que nos propomos revelar a dialética, isto é, as contradições daquilo que está posto, discutir problematizações acerca das propostas “educação integral” e “formação integral” é necessário. Ivo Tonet e Sérgio Lessa, autores marxistas, defendem que essas são utopias dentro de um sistema capitalista. Segundo eles, só é possível uma educação e formação emancipadoras, libertárias e críticas dentro de um contexto em que o capital não seja o foco, isto é, onde não haja propriedade privada, mais valia e exploração do trabalho (Tonet, 2012).

Na forma de sociabilidade regida pelo capital (capitalista) a qual tem o mercado como regulador, a função da educação é a de preparar os indivíduos para entrarem no mercado de trabalho, pois o foco é a força de trabalho, e não o ser humano enquanto integral. Desse modo, a educação se desenvolve a partir da reprodução do capital (Tonet, 2012).

Não conseguimos realizar uma educação emancipadora na sociedade capitalista, mas conseguimos, juntamente com as lutas das classes subalternas, realizar atividades educativas de caráter emancipador, isto é, radicalmente críticas. Isso implica

A compreensão do processo histórico, a natureza e a lógica do capital e do capitalismo, a crise do capital, a história da sociedade brasileira e sua articulação com a crise do capital, vale dizer, compreender cada parte da realidade social como um momento de uma totalidade maior em processo, tudo isto são requisitos indispensáveis para a realização de atividades educativas que contribuam não para formar cidadãos, mas indivíduos que se engajem na luta pela construção de uma sociedade de homens livres (Tonet, 2012, p.58).

Nesse sentido, a educação que visa formar sujeitos que tenham uma leitura da realidade, sejam críticos e sensíveis deve ser o foco das políticas públicas. A maior permanência na escola, no sentido temporal, não garante isso. É preciso conhecermos as ideologias existentes e encontrarmos parcerias na atuação.

3. Psicologia e Políticas Públicas: história do ingresso, demandas e dificuldades

A inserção da psicologia no setor social se deu de modo tardio em relação à época de sua criação e às demandas sociais existentes. Somos uma classe profissional voltada, sobretudo, à classe dominante, que pouco se envolve com as causas sociais e a mudança da realidade. Essa tradição da psicologia enquanto instrumento de dominação faz com que os conhecimentos e técnicas psicológicos estejam a serviço do poder, de um modelo de sociedade que preza pela individualização e fragmentação social (Marvakis, 2011).

Nos últimos anos esse cenário tem se transformado, haja visto a inserção dos psicólogos nas políticas públicas de saúde e de assistência social. No entanto, ainda é necessária a politização da psicologia e o uso de seus conhecimentos a favor dos sujeitos oprimidos e dos trabalhadores, como ferramenta para auxiliar na emancipação (Marvakis, 2011).

A partir do momento em que é possível realizar uma crítica que seja capaz de desnaturalizar as ideologias presentes na sociedade, isto é, os discursos e práticas que sustentam o poder, é possível resgatar a consciência histórica e social das relações humanas. Tal mudança leva à adoção de práticas psicossociais contextualizadas e às possibilidades transformadoras de ação (Tassara & Ardans, 2007).

Deriva daí o papel político da psicologia e a necessidade de que haja alternativas para que essa ciência e prática deixe de ser instrumento de dominação e de conformação dos povos dentro de normalidades pré-concebidas. Uma nova psicologia faz-se pertinente, de modo que essa busque abarcar os fenômenos históricos, sociais e políticos que perpassam a realidade, apresentando possibilidades e intervenções que tenham caráter emancipatório.

No entanto, segundo Bastos, Gondim & Borges-Andrade (2010), com uma formação muito focada no atendimento clínico e individualizante, temos grande dificuldade em atuar no meio social, o qual acreditamos ser o contexto mais profícuo às transformações que almejamos. O alto número de psicólogos que se formam e vão atuar na clínica (53%), se dá

pelo fato de, tradicionalmente, ser a área que os estudantes têm maior contato durante a formação. Algumas das competências mais desenvolvidas na graduação são: avaliação de problemas humanos (afetivos, comportamentais e cognitivos) em diversos contextos; desenvolvimento de vínculos profissionais requeridos na atuação profissional; realização, orientação e aconselhamento psicológico; realização de psicoterapia. Em contrapartida, as menos desenvolvidas são: realização de diagnóstico de processos psicológicos organizacionais e grupais, coordenação de grupos e atuação e compreensão das políticas públicas e seu funcionamento da realidade brasileira.

Nota-se, portanto, que a formação não abrange algumas discussões que são importantes, como é o caso da inserção do psicólogo na escola como profissional que contribui para a dinâmica desta ao trabalhar com estudantes, equipe escolar e famílias, favorecendo o processo de conscientização e emancipação dos sujeitos nela envolvidos. Além disso, há pouco tempo para a formação destinada às práticas grupais em contextos educativos e comunitários, o que tem como consequência o não engajamento, por parte dos psicólogos, na defesa de sua inserção nesses contextos.

Por tudo isso é importante o fortalecimento da categoria profissional no sentido de que mais psicólogos possam atuar em contextos os quais há uma demanda de trabalho por parte destes profissionais. Para isso, debates devem ser feitos, bem como a inserção de disciplinas na graduação que discutam processos grupais em diferentes localidades, a formação das políticas públicas e o valor da participação social para que fique, de fato claro, como o psicólogo pode atuar de maneira ética, comprometida e interessada nos sujeitos.

O profissional da psicologia, no âmbito das políticas públicas, pode contribuir para romper com as injustiças sociais e a desigualdade. Ao trabalhar com a garantia de direitos dos cidadãos e ao incentivar a participação desses na criação de uma sociedade diferente. Assim,

é importante que o psicólogo tenha clareza acerca da sua atuação, isto é, tenha um olhar crítico sobre as políticas públicas e entenda suas contradições.

Perceber os movimentos da ciência psicológica brasileira, na direção de uma psicologia crítica e social, se faz importante para entendermos como ela se relaciona com os serviços oferecidos pelos sistemas públicos.

3.1 Psicologia na Assistência Social e na Saúde

Em relação à assistência social, as políticas públicas são recentes nesse setor. Foi no ano de 1993 que a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) passou a ser reconhecida enquanto política pública, inaugurando uma nova forma de se pensar a assistência social no contexto brasileiro (Brasil, 1993).

Na década de 1990, várias mudanças aconteceram devido à Constituição de 1988, como o surgimento do ECA e da LOAS. No entanto, foi somente com a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que é um modelo de gestão da Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), que houve mudanças neste serviço, visando o fortalecimento dos sujeitos para a vida ao tirá-los da condição de subalternos. Desse modo, houve uma rejeição ao modelo anterior do assistencialismo, benevolência e clientelismo (Macedo et al., 2011).

O SUAS organiza de forma descentralizada os serviços socioassistenciais no Brasil com a finalidade de promover acolhimento da população, convívio familiar e comunitário, além de desenvolver autonomia e geração de renda. Ele intervém dentro de duas estruturas interdependentes: a Proteção Social Básica (baixa complexidade), que preserva a prevenção de riscos sociais; e a Proteção Social Especial (média e alta complexidade), que é responsável pela intervenção em situações em que o risco já foi instalado e quando há direitos violados (Brasil, 2004).

Os equipamentos públicos responsáveis pela Proteção Social Básica e Especial são, respectivamente, os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especial da Assistência Social (CREAS).

O trabalho dos psicólogos na Proteção Social Básica é orientado pelas Referências técnicas para a atuação do psicólogo no Centro de Referência de Assistência Social - CRAS/SUAS, que prevê o fortalecimento das políticas públicas e a garantia de direitos sociais aos usuários do serviço. Nesse sentido, a psicologia tem um papel na transformação da realidade social na medida em que trabalha de modo a contribuir na emancipação e na autonomia dos sujeitos ao investir nas suas histórias e no que apresentam como recursos e potencialidades (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2007).

Em relação ao trabalho dos psicólogos na Proteção Social Especial, em que o risco já está instalado, os profissionais atuam de maneira interdisciplinar, integrando seu trabalho com outros serviços, para que se tenha uma ação em rede. O foco são os indivíduos e as famílias, com ênfase no trabalho coletivo. Já os serviços de alta complexidade têm especificidades, haja vista a necessidade de se adotar ações compensatórias e protetivas para as famílias que se encontram em situação de abandono ou com vínculos familiares e comunitários rompidos (Brasil, 2004).

Os principais desafios para a atuação dos psicólogos no SUAS são: precarização do trabalho (sobretudo quando comparadas as condições de trabalho da rede pública com a rede privada); estranhamento acerca do que fazer da profissão, como e de que modo atuar; ênfase em atendimento individualizado e dificuldade de atuar de forma comunitária e coletiva; formação tecnicista, com ênfase nas abordagens e metodologias psicológicas; limitações da própria política da intersetorialidade; fragmentação do SUAS dentro de proteção social básica e especial; prepotência de alguns profissionais em relação aos usuários dos serviços (Senra, 2009).

Ainda segundo Senra (2009), alguns municípios, como é o caso de Campinas (SP) – contexto em que a presente pesquisa se desenvolve – a contratação dos psicólogos para atuar na Assistência Social se dá por meio das ONGs, a qual é justificada por impedimentos fiscais e legais dos gestores municipais. Nesse sentido, vê-se uma precarização do serviço público decorrentes dos baixos salários pagos e da ampla rotatividade dos profissionais, haja visto que os vínculos empregatícios são frágeis.

Embora as referências e as orientações sejam claras e prezem pelo trabalho comunitário, isto é, espera-se que o profissional da psicologia conheça o território de trabalho onde está inserido e atue de maneira interdisciplinar, ainda vemos problemas nesse processo. Como já mencionado anteriormente, encontramos um desafio quando percebemos que a formação em psicologia ainda não consegue subsidiar a atuação em contextos comunitários.

O profissional de psicologia deve trabalhar a favor da comunidade, conhecendo-a e buscando realizar parcerias a fim de formar os objetivos prioritários de atuação e elaboração de projetos que estejam em consonância com as demandas populacionais e as atribuições burocráticas do serviço. Tais projetos podem ser efetuados, principalmente, por meio de trabalhos grupais, em que o psicólogo media o grupo no sentido de instigar a conscientização dos sujeitos capazes de mudar a realidade, considerando sua constituição histórica. Assim, estimula-se a compreensão de quem somos, quais são os nossos dispositivos de resistência e qual é o nosso papel na sociedade (Silva & Corgozinho, 2011).

No contexto da saúde, a inserção da psicologia no setor público no final da década de 1970 esteve relacionada a um momento histórico em que se buscavam redes de serviços que viessem substituir os hospitais psiquiátricos por outros de menor custo e de maior eficiência, visto que o modelo médico privatista-assistencial estava em decadência e necessitava de outros profissionais que pudessem realizar ações multiprofissionais para romper com o modelo tradicional psiquiátrico. Além disso, a redução dos atendimentos psicológicos

privados devido à crise econômica que o país enfrentava, assim como a crítica de que a psicologia clínica tradicional deveria voltar-se para as questões sociais, também contribuiu para a inserção do profissional de psicologia no setor público de saúde (Carvalho & Yamamoto, 2002).

Embora a psicologia tenha conquistado espaço nessas políticas, devemos problematizar como acontece, na prática, esse trabalho. Segundo Macedo e Dimenstein (2012) existe uma precarização do trabalho dos psicólogos nos sistemas públicos, como nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e nos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), sendo que alguns fatores são a rotatividade de profissionais no CRAS devido a um grande número de profissionais que são terceirizados e, por isso, não possuem garantias/benefícios trabalhistas; existência de uma estrutura insuficiente para realização dos atendimentos, em que faltam materiais para atendimento de crianças; dificuldade para realização de visitas domiciliares devido à falta de transportes; falta de suporte aos encaminhamentos, que dificulta as ações em rede e; reduzida quantidade de trabalho interdisciplinar.

Esses profissionais lidam com o sentimento de impotência no trabalho diante das limitações estruturais que perpassam suas práticas. Atuam em realidades muito diferentes das que vivenciam, marcados por um contexto de miséria, fome e abandono. Por isso, a necessidade de atuarem de modo coletivo e político, que problematiza a realidade social e percebe as relações de força que existem nesse contexto. Porém, há várias limitações dos psicólogos para trabalhar nas políticas sociais, sendo essas decorrentes da falta de clareza sobre como atuar nesse campo, formação, papel político e precarização do trabalho. Há um reconhecimento de que a dificuldade de organização política não se restringe à população usuária dos serviços de saúde e assistência, os próprios profissionais não conseguem se organizar para reivindicar seus direitos e melhorias das condições de trabalho (Macedo & Dimenstein, 2012).

3.2 Psicologia na escola

A Psicologia Escolar surge no Brasil na década de 1960, com uma função muito clara: lidar com as queixas escolares de modo a normatizar, adaptar e ajustar os sujeitos. Para isso, diagnósticos e encaminhamentos para a saúde eram práticas recorrentes. A profissão tinha um caráter extremamente individualizado, adotando explicações de caráter biológico para as dificuldades de aprendizagem (Marinho-Araújo, 2014; Patto, 1990).

Diversos autores refletem o papel da Psicologia Escolar nessa ocasião, o qual era voltado para atender as classes dominantes, manter o *status quo* e dar explicações que naturalizavam questões de ordem social, econômica e cultural.

Patto (1990) destaca o impacto que esse tipo de atuação pode causar nas crianças e adolescentes, sobretudo naqueles de classes subalternas. Os psicólogos, durante muito tempo, contribuíram – e ainda contribuem – para a exclusão desses sujeitos do processo de escolarização quando os coloca como portadores de deficiências ou distúrbios por não se adaptarem aos padrões exigidos pela escola, sem que se faça uma consideração sobre a instituição, os sujeitos envolvidos no processo educativo e as relações estabelecidas nesse contexto.

A partir da década de 1980, vemos um maior comprometimento da área da Psicologia Escolar no sentido de ampliar a compreensão acerca da dificuldade de aprendizagem. Inclui-se, a partir de então, avaliações da instituição pedagógica, bem como dos fatores sociais amplos que influenciam a vida das crianças e adolescentes em processo de escolarização (Marinho-Araújo, 2014).

Na literatura contemporânea da Psicologia Escolar vemos hoje uma grande crítica social e um comprometimento com as dimensões históricas, políticas, culturais e ideológicas que envolvem os processos educacionais e psicológicos, concebendo o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que estabelecemos com o meio. No entanto, embora essa

seja uma realidade, sabemos que concepções patologizantes e individualizantes acerca do fracasso escolar ainda são presentes, sobretudo na área da avaliação psicoeducacional que faz uso de testes psicométricos com o objetivo de padronizar os sujeitos, como se estes fossem seres descolados de uma realidade histórica e cultural (Facci, Eidt, Tuleski, 2006).

Diante desse cenário contraditório - porém passível de transformação - a defesa pela inserção dos psicólogos na escola é também uma luta política. Objetiva-se a presença de profissionais que sejam críticos e tenham uma leitura da realidade que percebe e considera a totalidade dos fenômenos sociais que nos constitui, adotando práticas que visem às potencialidades de desenvolvimento dos sujeitos e o fortalecimento dos mesmos para serem ativos e transformadores da sua história. Nesse sentido, tal profissional necessita compreender as políticas educacionais e as especificidades desse campo de atuação, tendo uma formação que subsidie sua prática.

No Brasil a presença dos psicólogos na rede pública de educação ainda é um ideal, haja vista as concretas inserções existentes e o número reduzido de profissionais contratados pelas Secretarias Municipais de Educação. Assim, Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) realizaram um estudo a partir dos debates organizados pelo CFP no ano de 2008, sobre a inserção dos psicólogos nas políticas públicas educacionais. Por meio dos relatórios, organizaram o que foi registrado, encontrando alguns elementos que possam justificar a ausência destes profissionais na rede pública de educação, assim como caminhos para que essa seja uma realidade possível.

Nesse sentido, a formação dos psicólogos apareceu como um impeditivo, em decorrência da pouca discussão política existente nos cursos de graduação, bem como existência reduzida de práticas e estágios que fundamentem esse trabalho a ser construído. A inserção dos profissionais de psicologia nos espaços públicos que discutem as políticas públicas educacionais também foi levantada como uma ação que fortalece a

institucionalização da psicologia na rede de ensino, ao defender o “que fazer” e as contribuições do trabalho da psicologia na escola. Além disso, outra questão apresentada foi a qualidade dos editais para a contratação desses profissionais, sendo muitos desconectados da realidade prática de atuação, com salários baixos e referenciais teóricos não condizentes com a perspectiva de ação contextualizada que se busca (Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2012).

Tais desafios e dilemas enfrentados pela inserção da psicologia nas escolas públicas trazem dificuldades para as escolas, na medida em que essas perdem ao não contarem com esses profissionais e com as diferentes frentes de atuação que esses têm, isto é, junto às crianças e adolescentes, professores, equipe de gestão, famílias e na promoção da intersetorialidade das políticas de proteção - tema deste trabalho.

3.3 As alternativas para a psicologia no contexto comunitário

A característica elitista e, muitas vezes, despolitizada, do profissional de psicologia é uma questão que a Psicologia Crítica visa superar. Embora o ensino de psicologia da maioria das universidades seja embasado na história dominante da área, tendo um caráter conservador, apolítico, neutro e distanciado das questões sociais, a Psicologia Crítica faz uma leitura do mundo de modo diferente. Ao perceber as estruturas de poder que dividem e alienam os sujeitos em classes, a Psicologia Crítica rompe com a psicologia tradicional, valorizando, portanto, os movimentos sociais e a emancipação política e social (Parker, 1999; Parker 2009 & Prilelltensky, 1999).

É importante, dentro da Psicologia Crítica, ter clareza sobre a serviço de quem estamos e qual a visão de mundo que adotamos, pois é justamente a crítica à psicologia hegemônica, que produz verdades descontextualizadas provenientes de concepções ideológicas da classe dominante, que irão se sustentar as experiências emancipatórias de cunho social, político e ético (Parker, 1999; Parker 2009 & Prilelltensky, 1999).

Para a Psicologia Crítica não há esfera pessoal desvinculada das estruturas de poder e resistência. A psicologia tradicional reproduz as relações de poder, pretendendo ser neutra. Porém, não há neutralidade com a verdade, uma vez que essa depende do horizonte político existente no presente (Parker, 2009).

Por tudo isso, essa Psicologia coloca em evidência as contradições existentes nas diferentes teorias psicológicas que tem sua origem no desenvolvimento do capitalismo. A partir disso, tece suas críticas e propõe um novo modo de fazer psicologia, que reconhece as estruturas de poder e oferece diferentes formas de interpretar e atuar sobre os fenômenos.

A Psicologia da Libertação é uma dessas possibilidades. Ela surge a partir da Teologia da Libertação como um movimento de ruptura, pois preconiza a libertação das opressões sociais as quais o povo da América latina sofre. Busca-se, portanto, voltar a atenção aos pobres e às condições concretas de vida que os fazem ser oprimidos, objetivando a salvação dos mesmos, entendendo salvação como contrário de fatalismo, isto é, possibilidade de escreverem uma nova história sobre si, sendo autônomos e livres para escolher (Martín-Baró, 2011).

Com o foco na autonomia, emancipação e com práticas que são contra a dominação, a Psicologia da Libertação tem um comprometimento com as maiorias populares no sentido de contribuir para a transformação da sociedade. Para isso, Martín-Baró propõe o resgate do realismo crítico em detrimento de um idealismo metodológico, isto é, a valorização dos aspectos históricos que envolvem a vida dos povos marginalizados e o abandono de um paradigma positivista que naturaliza questões e fenômenos de ordem social (Martín-Baró, 2011).

Para Martín-Baró (1996), a maioria dos psicólogos da América Central têm foco nos problemas pessoais das pessoas, e não nas questões sociais. Desse modo, o contexto social

naturaliza-se, como sendo algo dado *a priori* e inquestionável, imutável, o que faz da psicologia um instrumento útil para a reprodução do sistema.

Assim, evidenciamos a importância da conscientização dos povos, para que esses se apropriem de suas vidas, sejam críticos e autônomos. Essa conscientização apresenta três aspectos: o ser humano transforma-se ao modificar sua realidade, processo esse realizado por meio do diálogo, e não da imposição; com a decodificação do seu mundo, a pessoa entra em contato com os mecanismos que a desumanizam e a oprimem, promovendo uma práxis mais crítica que possibilita novas consciências; os novos saberes das pessoas fazem com que elas saibam mais sobre si e sobre sua realidade, o que as levam a ter mais domínio sobre a natureza, bem como sua capacidade de transformá-la, de ser ativa e autônoma (Martín-Baró, 1996).

O horizonte primordial da psicologia é, portanto, a conscientização, isto é, eliminar a alienação das pessoas sobre si e sobre a realidade. Segundo Martín-Baró (1996), o “quefazer” do psicólogo deve ir além do âmbito individual, deve confrontar os fatores sociais, onde se materializa a individualidade humana.

Nos países centro americanos, a conscientização leva a psicologia a contextualizar as questões sociais que os povos enfrentam: a militarização, a injustiça social, alienação nacional. Devemos assumir uma responsabilidade histórica, contribuindo para mudar as condições desumanas em que a maioria da população vive (Martín-Baró, 1996).

A conscientização promove, assim, uma consciência sobre as raízes objetivas e subjetivas da alienação social. Ela também pressupõe o abandono de relações dominado-dominador, dando um lugar ao diálogo e a construção conjunta da realidade. De modo geral, a conscientização leva as pessoas a recuperarem a memória histórica, se apropriando do seu presente e projetando isso para um futuro pessoal e nacional (Martín-Baró, 1996).

Vieira e Ximenes (2008) refletiram sobre o conceito de conscientização na psicologia a partir de Paulo Freire e Martín-Baró, relacionando tal conceito com a atividade comunitária proposta por Góis. Para isso, os autores destacaram o materialismo histórico dialético como a base epistemológica que sustenta a teoria, sendo a realidade construída dialeticamente, a partir do momento histórico e do contexto em que vivemos. A consciência é aqui entendida como o processo de transformação e de superação da realidade que nos é dada, inaugurando nossa ação no mundo, indo além da mera adaptação. Isso significa nosso protagonismo, apropriação de nossa vida de modo crítico, que nos leva à organizarmos comunitariamente e lutarmos politicamente.

Nesse sentido, o psicólogo deve atentar-se para a realidade das pessoas que sofrem com a militarização, guerras e misérias, abrindo a clínica para grupos majoritários que sofrem com os impactos das guerras. No entanto, essa deve acontecer de modo crítico, contribuindo para a conscientização e para o fortalecimento das pessoas em relação à situação de opressão que vivem, levando-os a lutarem por condições dignas, humanizadas e de não dominação (Martín-Baró, 1996).

Em relação à conscientização (Martín-Baró, 1996; Freire, 2015; Guzzo, 2014) defendem que esse processo está relacionado à possibilidade de mudanças políticas, uma vez que a conscientização e a educação caminham juntas, contribuindo para o processo de compreendermos a realidade, tomarmos posse dela e de nossas vidas, questionarmos, nos envolvermos e nos comprometermos com ela. Isto é, quanto mais as pessoas conhecem, percebem os antagonismos presentes no cotidiano, questionam a dinâmica natural no mundo, as opressões e as explorações existentes, maiores são nossas condições de nos envolvermos na direção das mudanças políticas almejadas.

Freire (2015) afirma que a conscientização se diferencia da tomada de consciência, pois aquela nos insere no processo histórico como sujeitos ativos, e que a práxis humana “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 52). Segundo o autor:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (p. 51).

Diante desse contexto, percebemos que a consciência não existe sem a práxis. Por isso, é importante nos questionarmos de que modo a psicologia tem agido, se envolvido e participado da construção de programas e projetos que prezam pela formação integral dos sujeitos, levando em consideração as necessidades sociais, culturais e econômicas da população brasileira.

A perspectiva crítica de trabalho da psicologia nos contextos das políticas públicas e da articulação entre elas é uma via de promoção de conscientização dos sujeitos envolvidos nesses espaços e uma forma de fortalecê-los para que se corresponsabilizem na direção de mudanças necessárias. Esta forma de atuação rompe com modelos prontos e que fornecem respostas que responsabilizam os sujeitos pela sua condição de vida, propondo a coletividade como forma de romper estruturas hierarquizadas, instaurando um modelo que representa as demandas da sociedade civil e das classes populares, tema que será apresentado no próximo tópico.

4. Fundamentos do trabalho da Psicologia na Escola

O psicólogo na escola como profissional que compreende o conceito de conscientização (Freire, 1980; Martín-Baró, 1996; Vieira & Ximenes, 2008) rompe com um modelo de verdades prontas. Ele contribui para o processo de instrumentalizar a comunidade escolar (professores, gestão, funcionários, pais e estudantes) para que ela reconheça aquele espaço como dela, interiorize a realidade do lugar e consiga enxergar suas contradições, seus

pontos frágeis e possíveis alternativas para que a escola se transforme a partir da participação de seus agentes.

Isso significa que o psicólogo media o processo de apreensão das contradições e potencialidades existentes no espaço escolar por meio da participação política na educação. Isto é, fortalecimento e maior participação em assembleias, formação de conselhos e planejamento do projeto político pedagógico.

Entender a prática educativa, a partir dos processos participativos, significa valorizar a autonomia, a descentralização, a coletividade e a capacidade de ação e transformação humana, em detrimento da passividade, imobilização e exclusão. A democratização do poder da escola representa a possibilidade de seus diversos agentes educacionais - professores, equipe da administração, funcionários, alunos, familiares e organizações comunitárias - participarem de sua gestão e projeto pedagógico, tendo estes mais autonomia para formularem metas e conteúdos que dialoguem com as necessidades do território e do país (Dias, 2004).

A participação popular nos processos da escola tem como reflexo uma maior clareza acerca da administração e finanças da escola, bem como a criação de uma cultura baseada em valores como solidariedade, ética e justiça social. Para que isso se efetue, é importante que exista uma conscientização sobre a necessidade de nos envolvermos politicamente, sendo que, no bojo da escola pública, é crucial o envolvimento da população escolar nos assuntos educacionais e na compreensão de como a escola está configurada na atualidade, isto é, quem é seu público, como eles vivem, a serviço de quem a escola está, qual escola temos e qual queremos construir. Tais ações nos levam a refletir sobre a necessidade da escola se abrir, se conhecer e reconhecer suas limitações para que seja possível transformar e construir o novo (Dias, 2004).

Os psicólogos inseridos nas escolas têm um papel de extrema relevância nesse processo, pois, tendo como foco o desenvolvimento dos sujeitos, tais profissionais contribuem para a existência de espaços que visam à conscientização acerca das contradições da realidade. A participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola é uma forma de garantir que a aprendizagem não seja uma mera reprodução e repetição dos conhecimentos, mas que consiga refletir, percebendo os limites da nossa sociedade e a importância do coletivo e do estabelecimento de parcerias para que possamos nos engajar em um modelo de sociedade mais igualitário.

Nesse sentido, a escola e a rede podem trabalhar juntas e de maneira complementares, rompendo com o processo de alienação presente na sociedade contemporânea, marcado pela dificuldade de compreender os processos históricos e sociais que perpassam a vivência dos sujeitos. Isto é, superando a naturalização de fenômenos que são sociais.

O processo educativo de crianças e adolescentes pertencentes às escolas públicas, onde o índice de vulnerabilidades é grande, tem sido um desafio que deve ser trabalhado de modo articulado, para que promova intervenções preventivas e que prezem pelo desenvolvimento saudável desses sujeitos. Desse modo, os psicólogos escolares devem ter conhecimento sobre o ECA, o SUAS, o SUS e as demais políticas públicas e órgãos privados para que atuem reconhecendo a importância da rede, do diálogo e da adoção de práticas não segregadoras e naturalizantes (Sant'Ana, Costa, & Guzzo, 2008).

A psicologia tem muito a contribuir quando considera as diferentes possibilidades de desenvolvimento existentes e os diferentes contextos em que tal desenvolvimento se dá. A articulação dos sujeitos envolvidos na proteção e garantia de direitos, assim como dos serviços existentes, favorece o olhar ampliado sobre as relações que são estabelecidas em cada contexto de desenvolvimento. É função dos psicólogos escolares mediar esse processo, conhecer quem são as crianças, suas famílias, seus recursos, dificuldades e limitações para

que contribua para o fortalecimento dos sujeitos. Isso implica conhecer a história de vida da comunidade que compõe a escola e, nos casos de pobreza e vulnerabilidade, compreender o sentido atribuído para essas condições de vida.

Moura Jr., Cidade, Ximenes e Sarriera (2014) fazem uma discussão acerca da pobreza a partir das perspectivas unidimensionais e multidimensionais. Consideram que esse fenômeno não pode ser apreendido apenas a partir da relação monetária e unidimensional, tendo a renda como único indicador. Entender a pobreza a partir de um olhar multidimensional representa incluir, para além da condição monetária, aspectos sociais, políticos, de saúde, educação e habitação.

Segundo os autores, a pobreza é estigmatizada por diversos valores, crenças e ações que consideram o pobre como alguém à margem, sendo violento, frágil, sofrido, incapaz. Tais concepções que oprimem os empobrecidos contribuem para uma atitude de passividade e conformismo dos mesmos, que não percebem saídas para suas condições de vida, visto que suas histórias estão fadadas ao fracasso. Assim, para que seja possível haver mudanças nas condições de vida das pessoas, que vivem em situação de pobreza, são necessárias ações e investimentos sólidos que tenham uma leitura da pobreza contextualizada, isto é, entendam o que ela representa e como ela se sustenta na sociedade (Moura Jr., Cidade, Ximenes & Sarriera, 2014).

O conceito de vulnerabilidade também deve ser problematizado para que não represente uma normatização acerca do que é certo e do que é errado. Quando alguns sujeitos são percebidos como vivendo em situações que não condizem com as condições mínimas estabelecidas pela sociedade, as políticas públicas aparecem como alternativas a essas situações, sendo elas: desemprego, ausência de renda, doenças, uso abusivo de drogas, violência, fragilidade ou ruptura de vínculos sociais, dentre outras. Porém, sabemos que a ciência produz modelos sobre o que é normal e o que é desviante, contribuindo para a

existência de um estigma em relação àqueles que necessitam de serviços para terem acesso aos seus direitos (Guareschi, Reis, Huning & Bertuzzi, 2007).

A adequação dos sujeitos considerados vulneráveis à ordem social hegemônica pressupõe a utilidade destes dentro da sociedade capitalista, isto é, uma ênfase na sua capacidade de produção de bens. Na medida em que essa produtividade não acontece, o sentimento de incompetência é percebido e vivenciado por esses sujeitos que não encontram alternativas possíveis às suas condições de vida, bem como não conseguem mobilização para mudança, uma vez que a noção de fatalismo é reforçada (Guareschi, Reis, Huning & Bertuzzi, 2007).

Sobre o fatalismo acima mencionado, Martin-Baró (1998) contribui para essa reflexão ao apresentá-lo como conceito que representa a impossibilidade de mudança perante a vida, o que acarreta na desesperança e passividade diante dos fatos e experiências futuras. O fatalismo pode se expressar de três formas básicas: a crença de que existe um destino traçado para cada um desde o nascimento, não importando, portanto, o que as pessoas façam de suas vidas; crença de que há forças superiores que regem a vida de cada um e; convicção de que Deus é quem define a vida das pessoas, não cabendo a nós refutar o que por Ele foi posto.

Diante disso, alguns comportamentos são característicos do fatalismo, sobretudo daquele encontrado nos povos latino-americanos, são eles: conformismo, submissão, passividade e ênfase no presente, uma vez que o passado e o futuro somente confirmam o quanto o destino é inevitável (Martin-Baró, 1998).

Os psicólogos, nesse contexto, devem priorizar por visões de mundo que não sejam fatalistas e que contribuam para mudanças pessoais e sociais visando à emancipação dos sujeitos. Segundo Martín-Baró (2011), para que isso ocorra é necessário “redefinir nossa bagagem teórica e prática, mas redefini-la valendo-nos da vida de nossos próprios povos, de

seus sofrimentos, de suas aspirações e de suas lutas” (p. 189). Isto é, olhar para o outro sem pré-julgamentos, dialogar sem promover coerção e medo, caminhar junto.

Os psicólogos que atuam nas escolas e nas comunidades devem ser profissionais comprometidos e engajados com a luta por uma sociedade mais autônoma e menos desigual. Portanto, é importante que esses profissionais tenham sensibilidade, criticidade e engajamento para estar com o outro e realizar intervenções que gerem reflexões nos sujeitos, contribuindo para a transformação da realidade.

Sabemos que o pensamento embasado na dialética, proposto pelo Materialismo Histórico Dialético, faz uma análise crítica da sociedade capitalista e enfatiza o papel ético na construção de uma nova ordem social que possibilite dignidade à humanidade. A emancipação humana é a finalidade desse pensamento, que só ocorre por meio de um compromisso ético-político. Desse modo, tal filosofia preza pelo conhecimento como gerador de transformação social (Meira, 2003).

No contexto educativo a escola é um dos espaços férteis para essa transformação. Segundo Guzzo (2005), a escola deve atuar no sentido de promover o desenvolvimento psicossocial saudável de crianças e adolescentes, já que tem o poder institucionalizado para isso. Assim como as outras instâncias públicas, a escola tem a responsabilidade de proteger a integridade das crianças e adolescentes nos âmbitos físico, social e psicológico.

A educação, sendo uma prática social, é determinada por várias forças de diferentes interesses, motivações e intencionalidades. Os psicólogos escolares comprometidos com o social, partem da vida real, concreta e cotidiana e reconhecem a necessidade de articulação das diferentes esferas, como saúde, desenvolvimento social e educação, para que haja mudanças no processo educativo (Guzzo & Mezzalira, 2011).

A relação entre teoria e prática se faz, portanto, pertinente. Guareschi (2009) destaca a inseparabilidade entre elas no sentido de construção de uma atuação crítica, ética e política.

Não devemos ser passivos diante do que nos é imposto, é preciso buscar estratégias para a efetiva transformação das condições e possibilidades de construção da psicologia.

A atuação dos psicólogos nas escolas deve romper com o modelo médico e individualizante para que seja possível intervenções de cunho emancipatório e preventivo. Guzzo e Mezzalira (2011) destacam a defesa de uma psicologia que visa ao fortalecimento das pessoas e grupos como forma de resistência ao paradigma capitalista.

Defender a prevenção do âmbito educativo, sobretudo no campo da psicologia, significa destacar seu papel e suas contribuições no contexto da escola. Isso requer o envolvimento com as pessoas que compõem o cenário e o entendimento de como eles interagem e quais as contradições e desafios existentes para que, por meio da organização de informações e ações participativas, seja possível promover desenvolvimento (Moreira, 2015).

Desse modo, a compreensão de prevenção que adotamos não é a mesma do modelo médico, o qual parte da doença instalada para, então, identificar fatores de risco. Por outro lado, defendemos a participação nos contextos educativos não pela via do tratamento, mas pela inserção diária no contexto escolar o qual exige de nós planejamento de ações que sejam feitas no coletivo para que fortaleçamos uns aos outros e assim evitemos problemas futuros (Moreira, 2015).

Segundo Sant'Ana, Euzébio Filho & Guzzo (2010), para a existência de uma intervenção preventiva, é necessário ter clara a concepção de indivíduo, sociedade, saúde e doença, bem como uma leitura de mundo contextualizada historicamente e que compreenda o processo (complexo) de constituição humana, para que as ações sejam educativas e visem à emancipação dos sujeitos.

Essa perspectiva de atuação e intervenção rompe com a medicalização, prática recorrente na atualidade a qual representa o encaminhamento dado à patologização e psicologização, consistindo em medicalizar comportamentos para se ter um controle das

pessoas, uma padronização destas e dos valores sociais. Existe um projeto social do que é ser criança e a medicação aparece como alternativa mais eficiente para se atender às demandas sociais. A medicalização anula a subjetividade dos sujeitos e transforma questões que não são médicas em problemas médicos, como transtornos e doenças, oferecendo, assim, uma solução rápida para os problemas (Braghini, 2016).

A atuação preventiva visa à promoção do desenvolvimento emocional e social das crianças considerando os diferentes contextos educativos, bem como as pessoas envolvidas nesse processo, rompendo com o modelo médico assistencialista. O Projeto “Voo da Águia”¹², inspirado no *Children’s Institute de Rochester, NY*, foi adaptado para o Brasil pelo Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia (LAMP) da PUC-Campinas com o objetivo de enfatizar o trabalho preventivo da psicologia na escola e na comunidade. Nele são considerados: os múltiplos ambientes que a criança convive, a criação de espaços para expressão de sentimentos, o estabelecimento de vínculo e o trabalho com as redes de apoio, de modo que seja possível acessar as dimensões sociais e culturais que perpassam o processo de desenvolvimento.

As orientações do Conselho Federal de Psicologia (2013) dão as referências da atuação dos psicólogos na Educação Básica, estando em consonância com o que defendemos.

Segundo elas:

“À Psicologia Escolar e Educacional, almejamos um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social” (p.32).

¹² Guzzo, R. S. L. (2000). *O Voo da Águia - prevenção na escola: necessidade, modelo e avaliação*. In V Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE): Psicologia Escolar e Educacional: tendências para o século XXI. Itajaí, SC: Universidade do Vale do Itajaí, 1, p.88.

Por tudo isso que foi exposto, sinalizamos alguns temas relativos ao trabalho dos psicólogos nas escolas, sendo eles:

- 1- O psicólogo como mediador na apreensão das contradições;
- 2- O psicólogo como agente político promotor da participação do público e agentes escolares;
- 3- O psicólogo como problematizador da vulnerabilidade da população escolar;
- 4- O psicólogo como participante e líder da luta por melhores condições de vida da comunidade escolar;
- 5- As ações do psicólogo devem ter caráter crítico e dialético diante de todos os fenômenos;
- 6- O psicólogo deve assumir a prevenção como central em suas ações, superando as práticas remediativas e agindo para o devir, tendo como horizonte a emancipação e a libertação.

Assim, interessa-nos, a partir deste trabalho, saber que ações os psicólogos escolares podem desenvolver de modo a construírem um modelo de atuação que integra as redes de proteção e a escola e que considere os princípios acima colocados.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar a relação entre a escola pública e os demais equipamentos da rede de proteção à infância e adolescência na região noroeste de Campinas.

Objetivos Específicos

- Caracterizar a região noroeste de Campinas em relação à rede de educação, assistência social, saúde, cultura e esporte/lazer;
- Descrever como e quando a escola acessa a rede de proteção e quais são os equipamentos predominantemente acessados;
- Propor novas formas de atuação da psicologia escolar no que diz respeito à mediação com a rede;
- Compreender como a escola se relaciona com o equipamento de saúde.

MÉTODO: A ESCOLHA DO CAMINHO PERCORRIDO NA TOTALIDADE POSSÍVEL

1. Fundamentos do método

O método pode ser compreendido como o fio condutor para análise da sociedade, devendo ser analisado junto à prática social, uma vez que ele se transforma na medida em que a prática humana também é transformada. Neste trabalho, nos amparamos no materialismo histórico dialético enquanto método, uma vez que consideramos que este consegue abarcar a totalidade contraditória imposta pela prática burguesa ao adotar uma perspectiva dialética e dialógica de análise e tecendo críticas às visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas (Tuleski & Franco, 2015).

Segundo Alves (2010), o materialismo dialético pode ser compreendido como o corpo teórico que pensa a ciência da história. Seus princípios fundamentais são: a história da filosofia contém princípios idealistas e materialistas; a consciência é determinada pelo ser; toda matéria é dialética; e a dialética pressupõe o estudo da contradição.

É exatamente o fator dialético que nos faz crer que a realidade concreta não é estática. De acordo com Alves (2010): “O conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária” (p. 5). A dialética pressupõe, portanto, as diversas possibilidades de mudanças e interações existentes, ampliando o olhar do que é meramente aparente, para a inclusão de elementos históricos e processuais.

Nesse sentido, a história não é linear. Essa questão permeou o pensamento e as obras de Vigotski, contribuindo para sua reflexão acerca do social e cultural. Para ele, a história poder ser compreendida de duas formas, uma mais genérica, sendo uma abordagem dialética, e outra mais restrita, como história humana, deixando claro que sua leitura do mundo, bem

como a referência de suas análises, se daria pelo materialismo histórico dialético (Sirgado, 2000).

Vigotski (1931/2000) defende a história e critica a compreensão inadequada que muitos têm acerca dela, como sendo algo apenas do passado. Por meio dessa passagem, ele pontua que tanto as formas presentes como as passadas podem ser estudadas historicamente

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético. Quando em uma pesquisa se considera o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e alterações, desde seu surgimento até seu desaparecimento, isso significa revelar a sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, a pesquisa histórica do comportamento não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas é sua fundação (p. 42).

Vigotski apropriou-se da afirmação de Marx de que “a história é a única ciência”, o que significa dizer que a ciência é produto da atividade humana, segundo o materialismo histórico e, como toda produção humana, ela depende das condições dessa produção. Isso nos faz concluir que o conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética (Sirgado, 2000).

A atividade humana, a prática, nesse sentido, é um processo que se manifesta socialmente e como transformação da realidade objetiva, sendo a base do conhecimento. É por meio da prática que conhecemos a realidade, captamos suas relações, propriedades e essência (Triviños, 2006).

A práxis, ou a prática social, é unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente. Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa a transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos (Triviños, 2006, p.122).

A partir da materialidade, Marx discursou sobre o que é teoria, de modo a distinguir sua concepção das concepções usuais das ciências empíricas/positivistas e pós-modernas que se baseiam na observação sistemática, buscas de relações de causa e efeito e construções de enunciados discursivos, respectivamente. Para ele, teoria é o conhecimento do objeto, da sua estrutura e dinâmica do modo como ele é na realidade, sendo que o pesquisador reproduz a ideia/pensamento daquilo que percebe no real (Paulo Netto, 2011).

Sua compreensão parte da realidade e da materialidade. O pesquisador faz uma interpretação, transpondo para o ideal (entendido como pensamento) a essência do objeto, isto é, aquilo que constatou por meio de procedimentos analíticos, de críticas e de revisões, superando a aparência e implicando-se na verificação da verdade, a qual é social e histórica (Paulo Netto, 2011).

Assim, não se pode falar em neutralidade, uma vez que o sujeito tem um papel ativo de superar a aparência do objeto, de modo a acessar a sua essência. Para isso, é necessária uma análise criteriosa, além de criatividade e imaginação, por parte do sujeito, para que o objeto seja percebido como um processo que é permeado por contradições (Paulo Netto, 2011).

A dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, existente na epistemologia materialista histórico-dialética, auxilia a compreensão dos fenômenos na realidade, haja visto seu caráter processual e repleto de contradições, como já mencionado. A singularidade é acessada pelo que é imediato/específico, a universalidade pela totalidade histórico-cultural e a particularidade é a mediação entre os anteriores, representando a especificidade do fenômeno (Martins, 2006).

Neste trabalho, partimos do real concreto, que é a escola pública e o modo como ela se organiza, para então fazermos abstrações a partir da inserção no campo, isto é, do conhecimento sobre como os serviços da rede se articulam, qual a concepção que a equipe

escolar tem sobre seu funcionamento, como os profissionais percebem o trabalho comunitário e intersetorial e o quanto eles, de fato, contribuem para a superação de vulnerabilidades. Ao juntarmos essas informações percebidas no contexto da práxis com as demais, decorrentes do contexto social e histórico representado pelas políticas públicas de proteção à infância e adolescência e como elas se articulam, teremos acesso àquilo que é particular da comunidade a qual estamos atuando.

A pesquisa-ação-participação¹³ é, nesse sentido, uma metodologia que dialoga com o trabalho que realizamos, uma vez que é baseada na práxis e no compromisso social. Ela possibilita que conheçamos o contexto o qual nos inserimos e, assim, contribuimos por meio de ações práticas e que levam em consideração as reais demandas da localidade (Diéguez, 1983).

O pesquisador que adota a pesquisa-ação-participação como referência, tem um compromisso ético-político com seu trabalho e com a comunidade que está inserido. Ao estar presente no cotidiano das pessoas, ele deve auxiliá-los a reconhecerem suas experiências e compreenderem a realidade de modo reflexivo e atento para as contradições existentes. Essa postura não só contribui para o fortalecimento das pessoas, como também auxilia no processo de conscientização e de protagonismo histórico (Diéguez, 1983).

A pesquisa-ação-participação, se diferencia de outros tipos de pesquisa que envolvem estudiosos da academia os quais realizam pesquisa com pessoas, fazendo dessas objetos de estudo. As pesquisas com pessoas podem ser tanto empírico-analíticas quanto interpretativas, sendo que ambas não têm um posicionamento político, elas expressam interesses os quais não são emancipatórios. Muitas vezes, o conhecimento produzido por essas pesquisas podem ser usados de modo coercitivo o que, contraditoriamente, dá uma ilusão de participação.

¹³ A pesquisa ação é descrita inicialmente na França, por Thiollent. Essa é uma pesquisa social de base empírica, que descreve situações concretas e visa à resolução de problemas coletivos por meio de ações e intervenções no contexto o qual se insere. A pesquisa-ação-participação, do inglês Participatory Action Research (PAR) é uma derivação da mesma, de origem norte-americana.

A pesquisa-ação-participação engaja as pessoas da academia e de outros contextos em uma relação diferente. Segundo McTaggart (1997), nesta pesquisa há uma preocupação temática a qual pressupõe o compromisso de informar e melhorar a prática por meio do envolvimento e comprometimento com o contexto, rompendo, assim, a relação entre pesquisador e pesquisado, isto é, detentor do conhecimento e informante/cobaia. Desse modo, esse tipo de pesquisa pressupõe o trabalho coletivo em que os sujeitos participam do processo de planejamento e ação por meio da constante reflexão, afim de que haja transformações tanto no âmbito individual, quanto coletivo.

2. Contexto

A pesquisa foi realizada na região noroeste de Campinas – São Paulo. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010)¹⁴, o município tem cerca de 1.080.113 habitantes, área de densidade territorial de 795,57 km² e um PIB (Produto Interno Bruto) de 42.766.024. A região noroeste possui cerca de 133.086 habitantes e está localizada em uma área de 53,330 km² de extensão, sendo a região de menor população e menor área dentre as cinco regiões do município (Prefeitura Municipal de Campinas [PMC], 2015).

Duas grandes rodovias passam pela região (Rodovia Anhanguera e Rodovia Bandeirantes), bem como o Corredor Metropolitano Noroeste, que reúne 70% dos usuários do transporte público. A Macrorregião faz divisa com os municípios de Hortolândia e Monte Mor e conta com serviços de assistência social, saúde, educação e cultura (Prefeitura Municipal de Campinas [PMC], 2015).

14 O Censo Demográfico é uma pesquisa realizada pelo IBGE a cada dez anos e que reúne informações sobre toda a população brasileira.

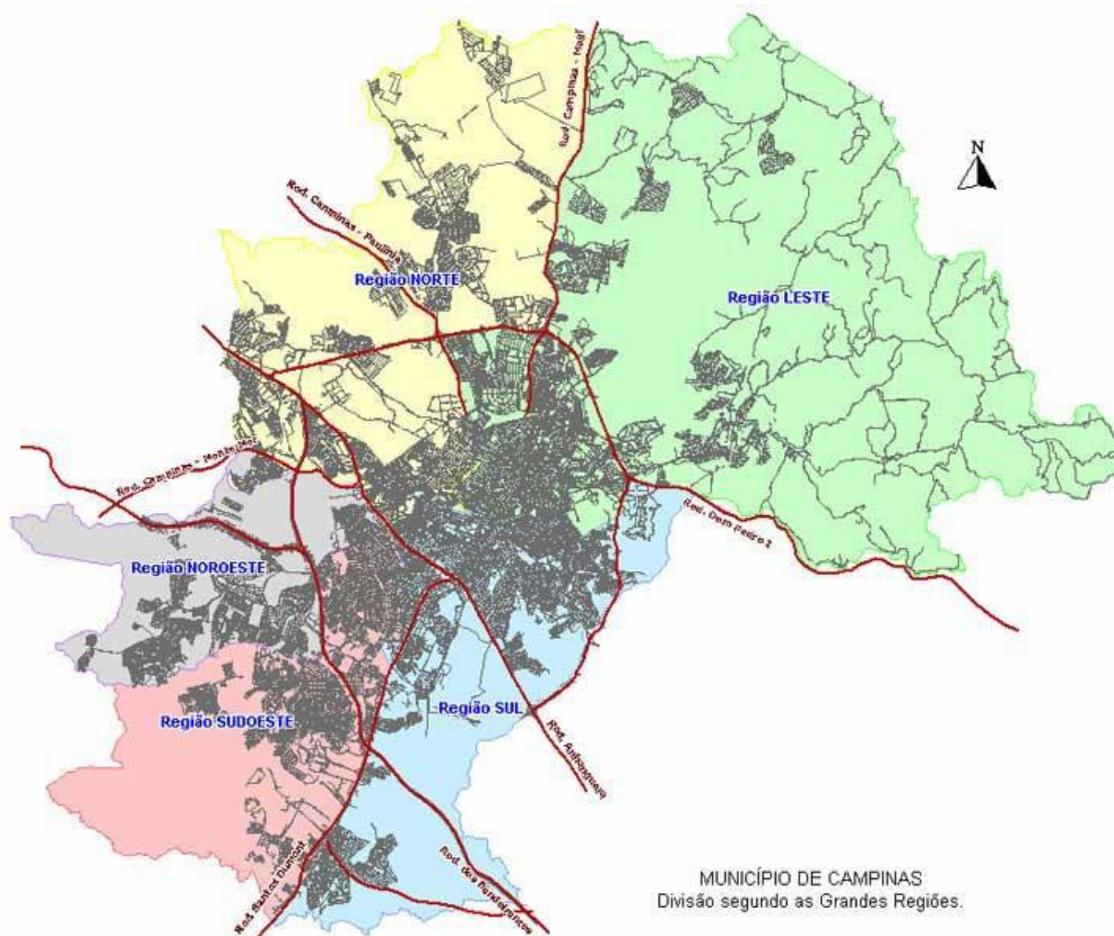


Figura 1 – Mapa das regiões de Campinas

É uma região de grande desigualdade social, principalmente em relação à ausência de renda, como podemos notar no gráfico disponibilizado pelo Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas (2015).

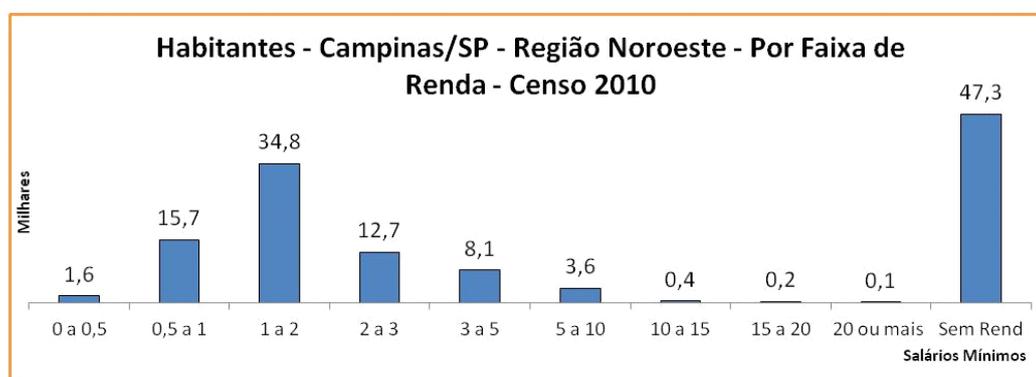


Figura 2 – Gráfico dos habitantes da região noroeste por faixa de renda. Fonte: Censo IBGE, 2010.

Em virtude disso, o número de beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) é bastante expressivo, sendo a região com maior quantidade de beneficiários. No ano de 2015, foram registrados 7269 titulares cadastrados no Programa.

Em relação à Educação, a Secretaria Municipal de Educação atua de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED)¹⁵ que são divididos por regiões segundo a política de descentralização da Prefeitura Municipal. As regiões Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência (PMC, 2015).

Os representantes regionais dirigem esses núcleos com o objetivo de assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Rede Municipal de Ensino. Segundo as informações obtidas por meio da página eletrônica da Prefeitura Municipal de Campinas (2015), a equipe educativa de cada NAED é composta por Supervisores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos, que atuam de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino.

É importante salientarmos as características da região noroeste no que consiste: renda, política educacional e acesso a serviços públicos, uma vez que elas revelam o perfil da população e justificam o porquê de realizarmos pesquisa nessa região, tendo como foco a qualidade da educação pública.

3. Cenário

¹⁵ Para mais informações acessar: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/naeds/index.php>

A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Educação Integral (EEI), onde o projeto ECOAR está instalado e nos serviços da rede de proteção - centro de saúde e entidade cofinanciada¹⁶ da prefeitura.

O ECOAR (Espaço de Convivência Ação e Reflexão) é um projeto que envolve alunos de graduação e pós-graduação do curso de psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e que está inserido dentro de um projeto maior denominado “Do risco à proteção: busca de indicadores para uma intervenção preventiva”, o qual tem o objetivo de contribuir para a atuação dos psicólogos nas escolas diante de comunidades marcadas pela violência e opressão.

Por meio de ações comunitárias junto à família, à escola e à rede de proteção, a conscientização das crianças, famílias, professores e demais profissionais é visada para que haja compreensão acerca da realidade que estão inseridos e, assim, possam se mobilizar para atuarem na comunidade e fortalecerem as redes de apoio existentes (Sant’Ana, Euzébios Filho, & Guzzo, 2010).

A relação entre educação e comunidade faz com que a compreensão de escola seja abrangente, uma vez que vai além do ambiente institucional e amplia a análise para um contexto macrossocial, incluindo as famílias, os diferentes atores e dispositivos que compõem a comunidade (Sant’Ana, Euzébios Filho, & Guzzo, 2010). A psicologia, nesse sentido, tem como foco o(s) sujeitos(s) em sociedade e as relações que são estabelecidas a partir desses múltiplos encontros e desencontros.

Com uma atuação nas seis escolas municipais de educação básica da região noroeste do município de Campinas, o ECOAR tem como foco a realização de diferentes atividades para o enfrentamento da violência nas escolas por meio da criação de espaços para formação

¹⁶ As entidades cofinanciadas consistem em ONGs (Organizações Não Governamentais) que são, majoritariamente, ligadas a entidades religiosas. A existência delas está relacionada ao processo de terceirização dos serviços. Neste caso em específico, terceirização da assistência social.

de vínculo e expressão de sentimentos relacionados às condições de violência, negligência e abandono que muitos jovens vivenciam. Para isso, defendemos a inserção da psicologia no cotidiano da escola, uma vez que esta contribui para a dinâmica escolar, de modo que este seja um espaço potente e promotor do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Por meio do acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, participação nos espaços da sala de aula, formação continuada de professores, realização de reuniões e atividades com as famílias e a comunidade, contribuição na elaboração do projeto pedagógico e desenvolvimento de ações em rede, esse tipo de atuação da psicologia rompe com um modelo clínico e individualizante muito presente desde a regularização da profissão no país, em que as ações eram remediativas e curativas. Em seu lugar, preconiza intervenções de cunho emancipatório e preventivo em que há um comprometimento com a dimensão social dos contextos de desenvolvimento.

Como já mencionado, uma das escolas em que o projeto ECOAR está inserido é uma EEI a qual está localizada na região noroeste do município onde anteriormente estava uma Escola Estadual. No ano de 2010, houve uma fusão entre duas escolas (municipal e estadual) a partir da reestruturação das escolas pela Secretaria de Educação do Estado, devido ao número de vagas nas escolas e ao período de funcionamento delas. Foi esse movimento que deu origem à escola que atualmente estamos inseridos e que é de gestão municipal (Silva, 2012).

Inicialmente, a escola atendia do 1º ao 9º ano, mas com as mudanças das políticas nacionais, em que as escolas municipais atenderiam apenas o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, sendo os demais anos responsabilidade do Estado, em 2011 teve início o fechamento dos nonos anos, seguidos dos oitavos e sétimos. Isso contribuiu para que em 2014 a escola se transformasse, passando para o status de Escola de Educação Integral, atendendo os estudantes do 1º ao 5º ano.

A EEI foi criada a partir do Decreto 18242/14 e pela Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SME) 05/2014, a qual dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI". Em seu artigo segundo, apresenta os fundamentos para a efetivação de tal escola

- I - ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, conjugado com ações pedagógicas qualificadas na perspectiva da formação integral;
- II - efetivação e consolidação da organização das EEIs, em ciclos de aprendizagem;
- III - instituição de ações pedagógicas que problematizem e qualifiquem o itinerário formativo do aluno, em atendimento aos objetivos da formação integral;
- IV - constituição e consolidação do trabalho coletivo na gestão, no planejamento, na implementação e na avaliação de seu Projeto Político Pedagógico - PPP;
- V - consolidação da Avaliação Institucional Participativa através da autoavaliação da escola e do fortalecimento dos Órgãos Colegiados;
- VI - fortalecimento da gestão democrática e participativa na construção da escola pública de qualidade social para todos os alunos (Diário Oficial do Município de Campinas, 2014, p.4).

Segundo a prefeitura do município, desde 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas vinha implementando o Programa Mais Educação, na perspectiva de organizar o currículo e o tempo para que esse fosse ampliado, bem como as dimensões e as possibilidades de formação dos estudantes. Nesse sentido, no ano de 2013, duas escolas da rede municipal de educação de Campinas iniciaram discussões internas para encontrarem a melhor forma de oferecerem a educação integral para os estudantes. Foi então que nesse mesmo ano, a partir da portaria SME/DEPE nº 02, de 07 de Março de 2013, ficou definida a implementação da escola de Educação Integral em Campinas para o ano de 2014, sendo que 2013 seria destinado à realização de estudos a fim de se estruturar essa ideia, bem como formular as demandas e diretrizes para a efetivação da proposta.

A concepção de Educação Integral adotada pelo Projeto Piloto Escola de Educação Integral – EEI é a de que “o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e

situações que promovam aprendizagens significativas e que contemplem a condição multidimensional da comunidade escolar” (Prefeitura Municipal de Campinas, 2014, p.6).

Atualmente a rede de educação de Campinas conta com três Escolas de Educação Integral, sendo que cada uma está localizada em uma região diferente do município, são elas: região norte, sudoeste e noroeste.

Em relação à EEI da região noroeste, no ano letivo de 2015, a escola teve 618 alunos (com faixa etária entre 6 e 12 anos), 53 professores, 3 profissionais da equipe de gestão, 11 profissionais da equipe de apoio administrativo e 20 profissionais terceirizados (vigilantes, zeladores, responsáveis pela merenda e serviços gerais).

Atualmente, no ano de 2016, a escola tem 566 alunos (com faixa etária entre 6 e 12 anos), 55 professores, 3 profissionais da equipe de gestão, 7 profissionais da equipe administrativa e 14 profissionais terceirizados.

4. Participantes

Os participantes da pesquisa consistiram nos profissionais da EEI (orientador pedagógico e professores), nos profissionais que atuam na rede de proteção à infância e adolescência na área da saúde, assistência social e conselho tutelar (psicólogos, médicos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, educadores sociais e conselheiros tutelares), nas famílias das crianças matriculadas na escola e nas próprias crianças.

Tais participantes estiveram presentes nas seguintes situações: reuniões no contexto da escola (seja com familiares ou com os profissionais da rede); reuniões nos serviços da rede (centro de saúde ou instituição ligada à assistência social) e atividades coletivas e individuais elaboradas pela equipe do ECOAR na escola com a participação dos professores, gestão e crianças.

5. Instrumentos e fontes de informação

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa realizou-se a partir de nossa inserção no cotidiano de uma escola da rede municipal de educação e, por isso, as fontes de informações que tivemos foram provenientes deste cenário. Buscamos reunir elementos que nos permitiram compreender a realidade dentro de um movimento que reúne contradições, limitações e desafios, como também ações coletivas que visam à prevenção e proteção, sendo essas dotadas de sentido e de potencial transformador.

Os instrumentos utilizados nessa pesquisa foram o roteiro do mapeamento da rede e o roteiro da entrevista com o Orientador Pedagógico da escola. O roteiro do mapeamento da rede (Anexo 2) consistiu em etapas seguidas para identificarmos algumas informações relativas às instituições ligadas à proteção social da região noroeste de Campinas, como a localização geográfica das instituições, quantidades existentes e o tipo de serviço que oferecem à comunidade. Já o roteiro da entrevista com a gestão da escola (Anexo 3) consistiu em cinco perguntas relativas à rede e à forma como a escola acessa os equipamentos.

As fontes de informação foram: a) mapeamento da rede; b) diário de campo; c) documentos sobre os alunos e d) entrevista.

O mapeamento da rede nos permitiu caracterizar a rede a partir das escolas municipais de ensino fundamental do NAED, dos serviços relacionados à rede de assistência social, saúde, equipamentos de cultura e lazer/esporte da região noroeste da cidade. O objetivo dessa fonte de informação foi o de constatar os serviços existentes para que, a partir das outras fontes e das próximas etapas, pudéssemos fazer o contraponto com aqueles que são mais acessados, dando-nos um panorama sobre o funcionamento da rede de proteção na região, os fluxos e as reais possibilidades do território.

Sobre os diários de campo, esses consistiram nos relatos escritos pela pesquisadora e demais integrantes do projeto ECOAR que estão inseridos na EEI da região noroeste. São

relativos às observações, experiências e pensamentos durante o processo de investigação qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo facilitam a criação de um diário pessoal do investigador que o auxilia a acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, a visualizar os efeitos das informações, tanto no plano de investigação como para si próprio.

Segundo Costa e Coimbra (2008), os diários de campo são “recursos metodológicos reveladores da nossa condição de pesquisador e que traduz o universo intenso e denso dos vários caminhos percorridos pela pesquisa” (p. 128).

A adoção desta fonte de informação se dá pelo fato de acreditarmos que, assim como destaca Moreira (2015), eles conservam na palavra escrita os sentidos e significados das vivências escolares as quais estamos inseridos, indo além da mera atividade de descrição dos fatos. Eles representam a síntese das variadas ações que desenvolvemos na escola e na rede, tais como conversas com alunos, professores, orientadores pedagógicos, famílias, funcionários, reuniões com a equipe escolar, com os profissionais da rede de proteção e visitas domiciliares.

Tais diários de campo produzidos fazem parte do banco de dados do Grupo de pesquisa - Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação, o qual tem seu reconhecimento pelo desenvolvimento de programas de intervenção preventiva, com foco no desenvolvimento humano em contextos escolares e comunitários. Os diários de campo analisados foram produzidos a partir de ações realizadas na escola e nos espaços da rede de educação da região em que ela está inserida, como o NAED e demais órgãos de proteção à infância e à adolescência.

Em relação aos documentos sobre os alunos, esses foram possíveis a partir do acesso às pastas escolares das crianças. Estas pastas consistem nos diversos documentos que a escola reúne relativos a cada aluno que foi matriculado na instituição, sendo, portanto, um material individual. Tais documentos incluem dados para identificação do aluno, registros de

matrícula, histórico escolar, registros sobre o desempenho escolar, informações sobre quem é o responsável legal pelo aluno, encaminhamentos para os serviços da rede e atestados médicos apresentados à escola.

Por fim, a entrevista realizada com o Orientador Pedagógico (OP) da escola teve o objetivo de identificarmos a compreensão do profissional sobre a rede de proteção, os serviços que a escola acessa, como e quando se dá esse acesso e se conseguem realizar algum acompanhamento sobre o encaminhamento.

6. Processos para obtenção das informações

Para entrarmos em contato com as informações que desejamos obter a partir da nossa inserção na escola e na comunidade, realizamos alguns processos para essa efetivação.

A fim de caracterizarmos a região noroeste de Campinas no que diz respeito à rede de educação, assistência social, saúde, cultura e esporte/lazer, realizamos o mapeamento da rede. Fizemos o levantamento dos serviços públicos existentes ligados à proteção social seguindo o roteiro (Anexo 2) e acessamos as informações por meio do site da prefeitura e de um relatório público do município de Campinas do ano de 2015. Ambos forneceram informações a respeito dos serviços que a rede oferece na região e, por essa razão, optamos por selecionar imagens e construirmos pequenos textos descritivos dos serviços para que pudéssemos ilustrar as instituições existentes na localidade.

Estivemos presente na rotina da escola por quatro horas semanais durante o ano letivo de 2015 e o primeiro semestre do ano letivo de 2016. Durante este período em que a equipe do ECOAR esteve na escola, contamos com seis profissionais de psicologia, sendo três no ano de 2015 e três no ano de 2016, incluindo a pesquisadora, a qual esteve presente durante os dois anos. Desse modo, no ano letivo de 2015, totalizaram-se 31 dias de atuação e no primeiro semestre de 2016, 10 dias, o que resulta em 41 dias totais e 164 horas.

A presença na escola nos permitiu entrarmos em contato com a dinâmica da instituição, as concepções dos professores, dos profissionais da gestão e as relações entre professor-aluno; professor-família; professor-professor; professor-gestão, alunos-gestão, gestão-família e escola-rede.

É importante destacarmos que estivemos na escola em momentos pontuais e nossa inserção reflete as possibilidades de atuação que tivemos durante esse tempo. Assim, para conhecermos como e quando a escola acessa a rede e quais os equipamentos predominantemente acessados, realizamos os seguintes procedimentos:

- 1- Participamos de 18 conversas com os professores e gestores.

Essas conversas consistiram em momentos que tivemos com os profissionais da escola em que eles compartilhavam conosco suas percepções sobre algumas crianças e famílias, formas de intervenção e ainda apresentavam a demanda de atuação para nossa equipe. Tais momentos foram importantes na medida em que nos permitiram entrar em contato com a dinâmica escolar e a forma como eles se organizam e procedem diante dos casos em que a escola precisa do auxílio de outras pessoas ou serviços para proteger as crianças de situações de vulnerabilidade. Além do caráter acolhedor e investigativo, nessas ocasiões, buscávamos orientar a equipe escolar sobre possibilidades de ações de caráter não fatalistas, bem como problematizarmos as práticas de encaminhamentos descontextualizadas.

- 2- Estivemos presentes em 6 encontros de TDC (Trabalho Docente Coletivo).

Este era um espaço formativo que compreendia reuniões pedagógicas da equipe escolar. Em relação à nossa presença, participamos tanto como ouvintes, quanto de forma ativa. Atuamos ativamente em dois momentos, o primeiro teve como objetivo explicarmos a atuação da psicologia na escola a partir do projeto ECOAR e no outro, coordenamos um encontro formativo com o tema “Escola e Rede de proteção: aproximações e atuações (im) possíveis?” com duração de duas horas. Nele, buscamos expor o que é a rede e os porquês da

instersectorialidade, bem como as concepções que a fundamenta. Além disso, visamos obter informações sobre como a equipe escolar percebe a rede de proteção à infância e adolescência, isto é, se reconhecem os diferentes serviços existentes na região, se estabelecem comunicação com os mesmos e quem são os responsáveis por esses diálogos e parcerias com a rede.

3- Participamos de 8 reuniões intersectoriais.

Tais reuniões foram espaços de discussão em que os profissionais da rede, normalmente aqueles ligados à educação, saúde, assistência social e conselho tutelar se encontravam, reunindo os diferentes serviços que atendem às crianças e suas famílias para trocar informações sobre como estes têm atuado diante dos casos. As reuniões aconteceram na escola, no centro de saúde ou na ONG cofinanciada da prefeitura, a qual presta serviço de assistência social.

4- Participamos de 5 reuniões com famílias dos alunos acompanhados pela equipe do ECOAR

Nas reuniões com as famílias tivemos participações que atuaram como um espaço em que a escola e os pais/responsáveis puderam dialogar sobre as percepções relativas às crianças. Nessa ocasião as famílias relatavam sobre o histórico do desenvolvimento da criança e os profissionais da escola expunham suas questões, visões, procedimentos adotados, projetos e orientações necessárias. Tais famílias compreenderam os responsáveis pelas crianças que acompanhamos mais diretamente, seja por ações na escola ou com os profissionais da rede de saúde, assistência social e conselho tutelar.

5- Analisamos as pastas/prontuários de 8 alunos que são acompanhados por algum/alguns serviço(s) da rede.

O acesso a estes documentos aconteceu com o intuito de extrairmos elementos a respeito de como a escola registra as informações sobre as crianças, como documenta as

ações realizadas, como realiza os encaminhamentos e quais procedimentos ela adota em relação à família e ao contato com os serviços.

6- Entrevistamos o Orientador pedagógico da EEI

A entrevista com o OP da escola foi feita por meio de uma conversa com duração de 30 minutos. A pesquisadora registrou as falas do OP que consistiam na sua percepção sobre a relação que a escola estabelece com a rede de proteção à infância e adolescência.

Com exceção da entrevista, todas as informações obtidas foram registradas nos diários de campo. Reunimos 60 diários de campo, sendo que este número foi para 41 após a leitura atenta do material, em que separamos aqueles que estavam relacionados aos objetivos da pesquisa.

O quadro a seguir apresenta os 41 diários de campo selecionados para este trabalho. Os critérios utilizados para a seleção dos mesmos foram: 1- Conter informações sobre a relação da escola com os serviços da rede de proteção; 2- Apresentar possibilidades de ações da psicologia escolar/comunitária no sentido da integração da rede de proteção (intersetorialidade) e fortalecimento das crianças em situação de vulnerabilidade.

2015	2016
DC080415E	DC290216P
DC290415E	DC210316P
DC250515P	DC210316E1
DC270515P	DC210316E2
DC170615P	DC280316E1
DC050815P	DC280316P
DC120815P	DC280316E2
DC190815PE	DC300316P
DC190815P	DC040416E2
DC260815P	DC110416E2
DC310815P	DC240416P
DC310815PE	DC240416E2
DC020915P	DC020516E2
DC020915PE	DC020516P

DC090915E	
DC160915PE	
DC160915P	
DC280915P	
DC300915PE	
DC061015PE	
DC211015PE	
DC211015E	
DC261015P	
DC281015P	
DC281015PE	
DC041115P	
DC041115PE	
TOTAL: 27	TOTAL:14

Tabela 1- Diários de campo selecionados

7. Análise dos resultados

As análises dos materiais obtidos a partir das fontes de informação foram organizadas e sistematizadas para que fosse possível alcançarmos os objetivos deste trabalho. Inicialmente descrevemos o mapeamento da rede realizado na região noroeste de Campinas, depois interpretamos os textos dos diários de campo, do acesso às pastas dos alunos e da entrevista feita com o Orientador Pedagógico da Escola de Educação Integral a partir da análise construtivo-interpretativa de González-Rey.

Este autor defende uma proposta epistemológica, a epistemologia qualitativa, como fundamento do desenvolvimento de uma metodologia construtivo-interpretativa a qual realiza o estudo da subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Segundo o mesmo, os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas são conceitos construídos ao longo da investigação e da prática profissional. Eles não são, portanto, significados gerais atribuídos a nível macroteórico e dados de forma *a priori*, o que demanda uma posição construtivo-interpretativa do profissional. “La configuración subjetiva organiza en el del curso de la

investigación, representando un modelo teórico que gana inteligibilidad en el propio proceso de su construcción” (González-Rey, 2013, p. 29).

Para a realização deste trabalho, nos orientaremos segundo algumas etapas. A primeira consistiu na leitura atenta dos documentos; a segunda se pautou na seleção de informações, mediante os registros, que estavam relacionadas ao objetivo da pesquisa; a terceira baseou na separação das informações que continham temáticas semelhantes; a quarta foi a descrição das dimensões encontradas e; a quinta a interpretação das mesmas com o auxílio de teorias que melhor fundamentam a análise.

Assim, as análises dos diários de campo (Anexo 7), das pastas dos alunos (Anexo 8) e da entrevista (Anexo 9) aconteceram da seguinte forma: inicialmente fizemos a leitura de todo o material coletado, separando aqueles que incluíam informações relativas à relação entre escola e rede de proteção à infância e adolescência, bem como as possibilidades de atuação do psicólogo escolar na mediação com a rede. Posteriormente, grifamos os materiais que abordavam temas relativos ao objetivo deste estudo, separamos aqueles que continham conteúdos semelhantes para que fosse possível descrevê-los e avaliarmos o que eles expressavam, isto é, como a escola e serviços da rede procedem diante dos casos e que ações os psicólogos escolares podem desenvolver de modo a construírem um modelo de atuação que integra as redes de proteção e a escola/comunidade. Finalmente, realizamos sínteses, a partir dos elementos que encontramos, buscando relacionar a teoria e a prática.

É válido ressaltar que a análise construtivo-interpretativa é dialética e, portanto, repleta de contradições. O processo de categorização é cíclico e exige grande dedicação para que seja possível a extração dos sentidos a partir das unidades de análise. Assim, este sentido deve ser desvelado e esse é o objetivo do próximo capítulo, apresentar os resultados e discussões daquilo que executamos durante o processo construtivo interpretativo. A seguir, cada uma destas etapas será descrita de forma detalhada.

7.1 Análise do mapeamento da rede

As informações obtidas a partir do mapeamento da rede foram organizadas por meio de um recorte da região noroeste do município onde a EEI está localizada. Identificamos as EMEFs da região, bem como os serviços da saúde, da assistencial social e da cultura/lazer existentes para problematizarmos quantos são, a proximidade dos mesmos, a clientela atendida e a finalidade deles, com o objetivo de materializarmos o nosso campo e identificarmos o quanto esses serviços são acessíveis por parte da população e entre as instituições destacadas.

A construção de um mapeamento é útil na medida em que permite situarmos as necessidades e/ou carências, bem como os ativos da comunidade. Fazemos um panorama da comunidade quando destacamos suas características, problemas e suas potencialidades e principalmente quando temos a compreensão de que o que está posto é passível de ser transformado, pois as pessoas vivem e produzem relações o tempo todo, constroem histórias, existem, resistem e lutam (Nilson, 2009).

“A aprendizagem não acontece fora dos territórios, ela acontece nos lugares em que se viveu, experimentou; nos lugares em que se vive hoje, se experimenta, atua; e, também, acontece nos lugares que se deseja criar” (Nilson, 2009, p.23). Nessa perspectiva, conhecermos as possibilidades existentes do território é fundamental para que nos aproximemos das pessoas e de suas histórias.

A psicologia escolar deve questionar quem são as pessoas no seu território, que espaços elas ocupam e quais as ofertas existentes para usufruírem. O mapeamento é uma forma de se conhecer a comunidade a partir dos serviços que ela oferece, o que favorece o fortalecimento de vínculo familiar e comunitário, bem como a proteção social, pois permite o acesso aos recursos existentes em casos que haja necessidade de ações intersetoriais.

Para fins dessa pesquisa, buscamos subsídios por meio do Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas (2015) e do Mapa de serviços da região noroeste relativos à educação assistência social, saúde, cultura e esporte/lazer, uma vez que eles nos auxiliam a identificar a região noroeste de Campinas e, assim, entendermos como a rede é estrutura nessa localidade.

O mapa de serviços se encontra na página eletrônica da prefeitura de Campinas. Ele ilustra a posição geográfica dos serviços bem como suas especificidades. A região destacada na imagem é a região noroeste de Campinas e as figuras coloridas dentro da região representam os diferentes serviços e instituições presentes nessa localidade.

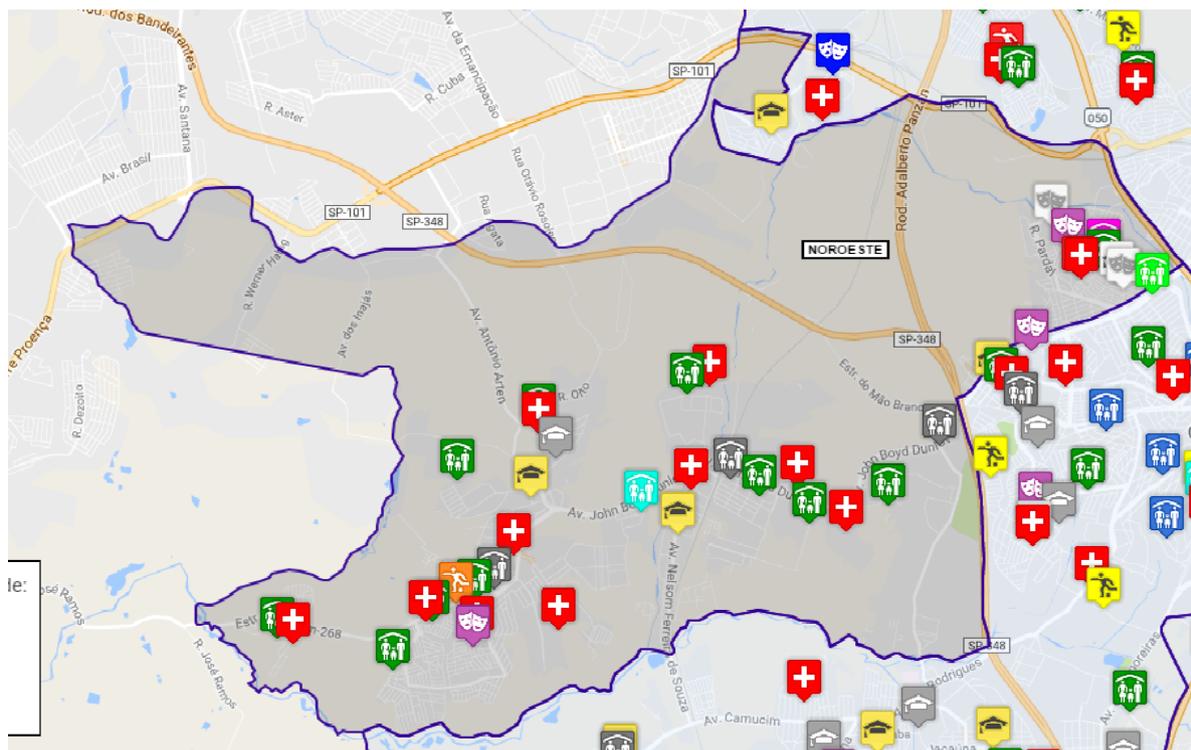


Figura 3 - Mapa de serviços região noroeste.
 Fonte: <http://mapaservicos.campinas.sp.gov.br/>

Legenda:

- | | | | | |
|--|--|---|--|---|
|  EMEF |  EEI |  EJA |  CRAS |  CENTROS |
|  CLUBES |  CENTROS DE CULTURA |  CASA DE CULTURA | | |



SAÚDE



DAS (DISTRITO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL)



ENTIDADE COFINANCIADA – PROTEÇÃO SOCIAL DE MÉDIA COMPLEXIDADE



ENTIDADE COFINANCIADA – PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA

Segundo as fontes citadas, na região noroeste há 6 EMEFs; 13 centros de saúde¹⁷; 4 instituições culturais; 17 instituições da assistência social; 3 espaços de esporte/lazer.

Para melhor visibilidade e descrição de tais serviços, apresentamos os mapas de maneira separada, seguindo a ordem: 1- EMEFs; 2- centros de assistência social; 3- centros de saúde; 4- instituições culturais e; 5- esporte/lazer.

EMEFs e EEI

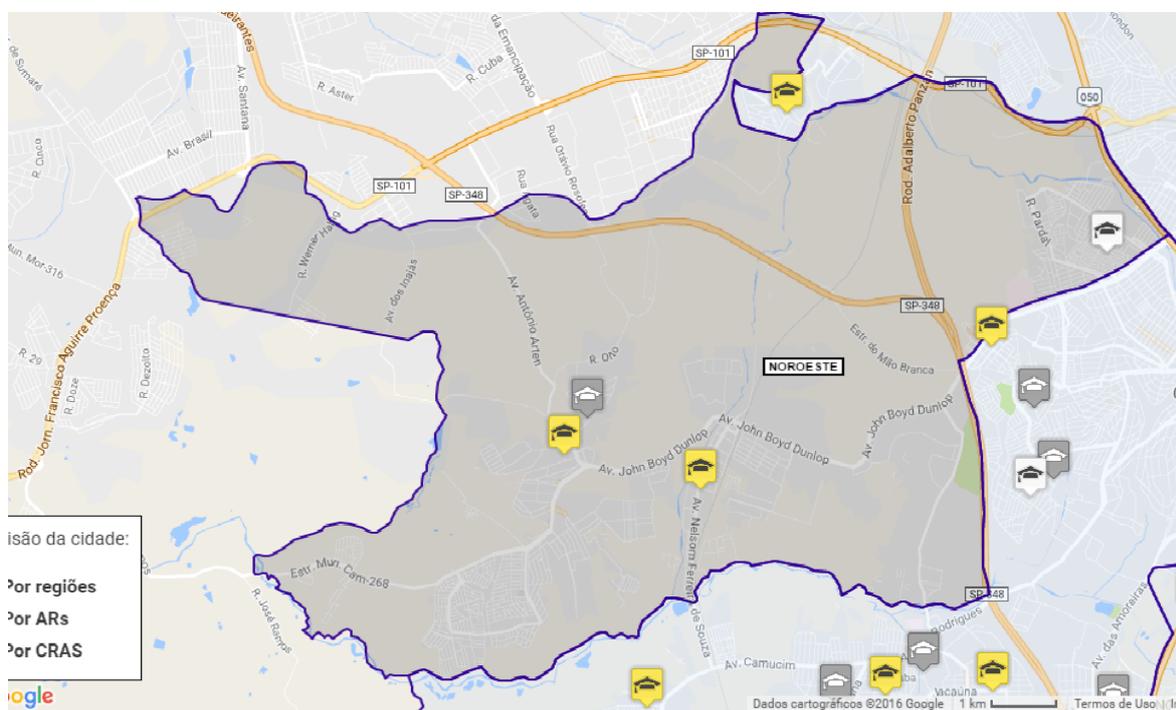


Figura 4 - Mapa da educação na região noroeste
Fonte: <http://mapaservicos.campinas.sp.gov.br/>

¹⁷ O Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas (2015) consta a existência de 13 centros de saúde, no entanto o mapa de serviços aponta apenas 10.

Dentre as 6 EMEFs, 3 também compreendem a EJA (Educação de Jovens e Adultos), 1 é uma EEI e as outras 2 funcionam em dois turnos, atendendo alunos do ciclo I ao IV, isto é, 1º ao 9º ano .

As EMEFs que possuem EJA têm funcionamento das 07:00 às 23:00, sendo que no período da manhã e tarde os alunos do ciclo I, II, III e IV são atendidos e no período da noite os alunos da EJA (1º ao 4º termo). Em relação à EEI, seu horário de funcionamento é de 08:00 às 15:30 e somente o ciclo I e II são atendidos (1º ao 5º ano). Já as duas escolas de educação fundamental regular, funcionam das 07:00 às 18:15.

Assistência social

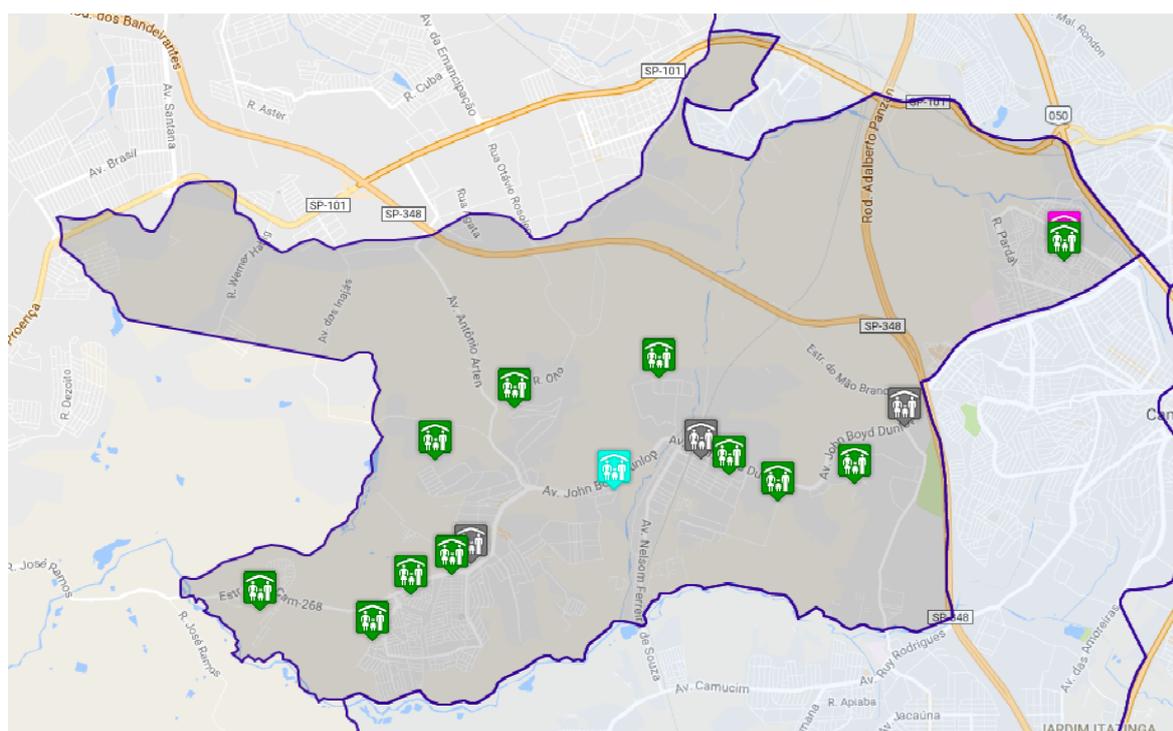


Figura 5 - Mapa da assistência social na região noroeste
Fonte: <http://mapaservicos.campinas.sp.gov.br/>

Em relação à assistência social, há 12 entidades cofinanciadas, 3 CRAS, 1 CREAS¹⁸ (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) e 1 DAS, o qual desenvolve ações para os bairros do município que estão fora da área de cobertura dos CRAS.

Dentre as 12 entidades cofinanciadas, 9 são entidades executoras do serviço de Proteção Social Básica (PSB) que atuam nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV) entre crianças e adolescentes de 6 anos a 14 anos e 11 meses; 5 são entidades executoras do serviço de Proteção Social Básica atuando no SCFV e atendendo adolescentes e jovens de 15 a 24 anos e 11 meses; e 7 são entidades executoras do serviço de Proteção Social Básica atuando no SCFV, que compreendem os Centros de Convivência Inclusivos e Intergeracionais (Prefeitura Municipal de Campinas [PMC], 2015).

Quanto à Proteção Especial de Média Complexidade o qual faz parte o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), há apenas uma entidade cofinanciada que realiza tal serviço, além do CREAS (Prefeitura Municipal de Campinas [PMC], 2015).

Centros de saúde

¹⁸ No Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas (2015) consta a existência de 1 CREAS, porém no Mapa de serviços não consta, por isso não aparece na imagem.

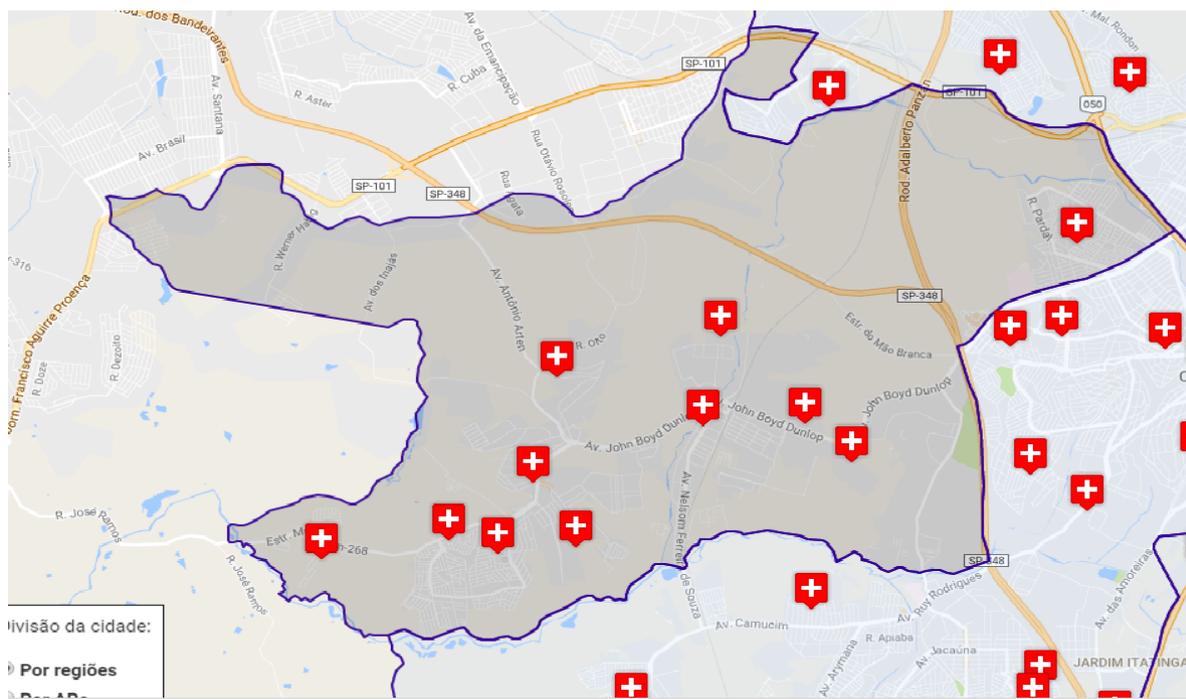


Figura 6 - Mapa da saúde na região noroeste
 Fonte: <http://mapaservicos.campinas.sp.gov.br/>

No mapa de serviços consta a existência de 11 centros de saúde, porém no Relatório de informações sociais de Campinas (2015) são 13. Os centros de saúde estão dentro da política do SUS, sendo a porta de entrada para os usuários dos serviços. As áreas de atendimento são: Clínica Médica, Ginecologia e Pediatria.

Quanto ao horário de funcionamento, cinco unidades de saúde atendem de segunda à sexta-feira das 07:00 às 19:00; duas também realizam atendimentos aos sábados (07:00 às 17:00 e das 07:00 às 19:00); duas tem seu funcionamento de segunda à sexta-feira de 07:00 às 22:00; quatro delas funcionam de segunda à sexta-feira de 07:00 às 16:00 horas e; uma de segunda à sexta-feira das 07:00 às 17:00. Todas elas possuem profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF) que é uma forma de organizar a atenção básica do Brasil de modo favorecer sua expansão, qualificação e consolidação. Ela pressupõe:

Existência de equipe multiprofissional (equipe de Saúde da Família) composta por, no mínimo, médico generalista ou especialista em Saúde da Família ou médico de Família e Comunidade, enfermeiro generalista ou especialista em Saúde da Família, auxiliar ou técnico de enfermagem e agentes comunitários de saúde, podendo

7.2 Análise dos diários de campo

Após a leitura atenta dos 41 diários de campo selecionados, extraímos os trechos que nos chamaram atenção e que expressavam ideias e ações relativas aos objetivos da pesquisa. Cada um dos trechos do diário de campo foram identificados e, em seguida, foram agrupados segundo as temáticas que eles abordavam, sendo elas: 1 - Ações da psicologia na escola (a qual compreendeu três frentes de atuação: Psicologia junto aos professores e profissionais da gestão escolar; Psicologia junto às crianças; e Psicologia junto às famílias); 2- Ações intersetoriais em rede. Estes procedimentos estão expostos no Anexo 7 (Análise dos diários de campo).

A partir dos trechos identificados e agrupados segundo as temáticas, realizamos interpretações dos mesmos e, então, criamos dimensões relativas às interpretações. Os quadros abaixo demonstram as frentes de atuação e as dimensões encontradas em cada uma delas.

AÇÕES DA PSICOLOGIA NA ESCOLA

1. Psicologia junto aos professores e profissionais da gestão escolar
Dimensões
Cultura da patologização e medicalização
Demanda da escola para atuação da psicologia escolar
Ações da escola para os demais serviços da rede
Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição
Desarticulação da rede e falta de comunicação intersetorial
Responsabilização x corresponsabilização
Registro nas pastas como respaldo legal das ações desenvolvidas
Possibilidades de atuação da psicologia escolar
2. Psicologia junto às crianças
Dimensões
Cultura da patologização e medicalização
Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição
Possibilidades de atuação da psicologia escolar

3. Psicologia junto às famílias
Dimensões
Cultura da patologização e medicalização
Olhar da equipe multiprofissional favorece ações em rede
Possibilidades de atuação da psicologia escolar

Tabela 2 – Dimensões das ações da psicologia na escola

AÇÕES INTERSETORIAIS EM REDE

Dimensões
Cultura da patologização e medicalização
Olhar da equipe multiprofissional favorece ações em rede
Reunião intersetorial viabiliza a proteção integral
Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição
Desarticulação da rede e falta de comunicação intersetorial
Possibilidades de atuação da psicologia escolar

Tabela 3 – Dimensões das ações intersetoriais em rede

7.3 Análise das pastas dos alunos

Realizamos a análise de oito pastas das crianças que tivemos contato por intermédio do OP ou pelas ações que desenvolvemos na escola, como o mapeamento¹⁹ das crianças. Essas crianças foram acompanhadas por algum serviço da rede, além da escola, e encontravam-se em situação de vulnerabilidade em decorrência das suas condições de vida.

Por meio desta análise buscamos encontrar informações acerca do acompanhamento do caso pela escola e possíveis encaminhamentos realizados por ela. Nesse sentido, fizemos uma leitura atenta das informações contidas nas pastas com o objetivo de investigarmos de que modo as informações presentes nas mesmas nos auxiliavam na compreensão dos procedimentos adotados.

¹⁹ Este mapeamento se difere do anteriormente citado. Ele consiste na utilização de um instrumento para conhecer os estudantes e seu breve histórico. Algumas perguntas são feitas para as crianças de modo que seja possível mapear quem são elas, quem são suas famílias e a comunidade em que estão inseridas.

Para isso, criamos um quadro (Anexo 8: Análise das pastas dos alunos) o qual foi estruturado em seis partes: identificação do aluno; primeiro contato (o qual representa como a equipe do ECOAR entrou em contato com a criança); acompanhamento do caso pela escola; o que está registrado na pasta; encaminhamento realizado pela escola e; síntese.

A síntese consistiu nos conteúdos expressados pela análise de todo material.

SÍNTESE
Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto à escola
Registro incompleto na pasta do aluno
Encaminhamentos da escola para a rede

Tabela 4 – Sínteses da análise das pastas

7.4 Análise da entrevista

A análise da entrevista com o Orientador Pedagógico da EEI seguiu o modelo construtivo-interpretativo de González-Rey, como já mencionado. Transcrevemos as falas do entrevistado e então criamos algumas dimensões, de acordo com as respostas dadas para cada questão. Totalizaram seis dimensões, a saber: 1- A rede representa a articulação entre os serviços; 2-Articulação da rede é responsabilidade da família; 3- Conselho tutelar e serviços de saúde são os mais acessados; 4- Escola acessa os serviços para realizar encaminhamentos; 5- Escola não acessa os serviços para ações preventivas; 6- Diálogo entre as instituições e criação de um protocolo para controle das famílias.

8. Considerações éticas

É de grande importância pontuarmos e defendermos as questões éticas na pesquisa, uma vez que nosso trabalho envolve diferentes atores que compõe o cenário da escola. Esses são sujeitos com histórias e trajetórias de vida que devem ser preservadas e respeitadas.

Consideramos que o vínculo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa deve ser assegurado, pois estamos na escola para trabalharmos ao lado de seus atores, isto é, para

somarmos e contribuirmos para que a escola seja um espaço de trocas férteis e onde todos possam aprender e se desenvolver enquanto humanidade. Por isso, temos um compromisso ético-político (como já pontuamos quando explicamos a metodologia adotada por nós, a pesquisa-ação-participação) na medida em que nos interessamos pela dinâmica escolar e suas possibilidades.

A presença da psicologia na escola por meio do projeto ECOAR é cotidiana e compartilhada com todas as pessoas envolvidas no ambiente educativo. As nossas reflexões serão compartilhadas com a escola, garantindo o sigilo e a não identificação das pessoas envolvidas. Não pretendemos detalhar cenas nem expor os sujeitos, mas sim colaborarmos para, juntos, revelarmos novos olhares e práticas de modo a contribuirmos no fortalecimento individual e coletivo dos membros que compõem a escola. Por isso, todos os nomes presentes neste trabalho são fictícios.

Desse modo, seguindo a resolução Nº 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde e respeitando os procedimentos éticos legais, o projeto de pesquisa em questão foi submetido ao comitê de ética e aprovado pelo parecer 1.367.096, o qual está anexado no final do trabalho (Anexo 1).

RESULTADOS E DISCUSSÃO: POR ONDE OS CAMINHOS NOS LEVARAM

Os resultados e as reflexões geradas neste trabalho foram construídos a partir dos objetivos propostos. Durante toda a análise das informações obtidas consideramos a relação estabelecida entre a escola pública e a rede de proteção à infância e adolescência na região noroeste de Campinas e as possibilidades de atuação da psicologia escolar no que diz respeito à mediação com a rede.

As dimensões obtidas a partir das interpretações dos registros dos diários de campo e das entrevistas, juntamente com as sínteses elaboradas a partir das informações alcançadas pelo acesso às pastas dos alunos, nos possibilitaram termos acesso à totalidade deste trabalho. Elas facilitaram nossa compreensão de como a escola acessa a rede, quais os profissionais que se envolvem nessa temática, quais as percepções e procedimentos adotados por esses profissionais e quais as possibilidades de atuação da psicologia escolar diante da relação escola e rede, para o enfrentamento de situações de vulnerabilidade.

As fontes de informação que utilizamos foram reveladoras de diversas condições, práticas e perspectivas sobre a relação da escola com a rede. Nesse sentido, buscamos discorrer sobre as dimensões e sínteses encontradas a partir da nossa inserção na escola, na tentativa de compreendermos essa relação e respondermos o seguinte questionamento: as aproximações e atuações da escola com a rede de proteção estão no âmbito do (im) possível?

Inicialmente apresentaremos a discussão das dimensões referentes aos diários de campo, em seguida as sínteses decorrentes das análises das pastas dos alunos e, por fim, as dimensões relacionadas à entrevista.

1. Diário de campo – Ações da psicologia na escola: Psicologia junto aos professores e profissionais da gestão escolar

Reunimos 22 fontes relacionadas à psicologia junto aos professores e profissionais da gestão escolar. Elas expressam os momentos em que estivemos com esses profissionais, como suas visões de mundo, suas percepções sobre o trabalho da psicologia e a forma como percebem as crianças e a necessidade do trabalho em rede. Apresentaremos, a seguir, as dimensões encontradas a partir da nossa interpretação.

1.1 Demanda da escola para atuação da psicologia escolar

Por meio da inserção da equipe do ECOAR na escola diversas demandas de atuação surgiram, vindas tanto dos professores quanto do Orientador Pedagógico. Essas variaram segundo as expectativas existentes acerca do trabalho da psicologia na escola, do conhecimento prévio sobre a forma como os profissionais da psicologia atuam e daquilo que a equipe demonstrou enquanto prioridade ou disponibilidade. As demandas foram: acompanhamento das crianças, encaminhamentos, atuação junto às famílias, atuação coletiva com os alunos, intervenção clínica e orientação a professores.

O acompanhamento das crianças apareceu como demanda na medida em que os professores e OP demonstraram necessidade de que a equipe de psicologia pudesse auxiliar a escola na abordagem, condução e compreensão de alguns casos, bem como intervenções em situações emergenciais.

“o OP nos apresentou uma lista de pelo menos 10 alunos que “precisariam” de nossa atenção” (DC290415E).

A demanda por encaminhamentos emergiu a partir da compreensão de que nossa equipe poderia viabilizar a entrega de um encaminhamento para atendimento psicológico de uma criança à clínica escola da universidade.

Em relação à atuação junto às famílias, essa demanda advém da concepção de que a psicologia auxilia na condução de reuniões com as famílias, tendo instrumentos adequados para realizar a mediação desse diálogo.

“A professora de educação especial nos procurou para discutirmos os instrumentos de entrevista que eles estão utilizando, ela nos mostrou diversas avaliações que eles costumam usar com os alunos que eles suspeitam ter alguma dificuldade de aprendizagem e pediu nossa ajuda para elaborar um roteiro de entrevista mais completo para ser feito com os pais” (DC160915PE).

Tanto uma demanda por atuação coletiva com os alunos, quanto uma demanda por intervenção individual/clínica apareceram como demandas da escola para nós. Tal fato nos revela a contradição existente entre um tipo de atuação tradicional, isto é, o papel social que a ciência psicológica desempenha no imaginário das pessoas sobre “tratamento dos problemas pessoais”, versus um tipo de atuação na perspectiva crítica da psicologia escolar, a qual considera as relações estabelecidas no contexto escolar e demais espaços que a criança circula.

Os trechos a seguir representam a demanda para a atuação coletiva e individual, respectivamente:

“A professora pede à equipe do ECOAR para que continuemos com as atividades em sua sala, pois Rafael ainda não é aceito no grupo” (DC050815P).

“Em conversa com a professora da Educação Especial, ela disse que no dia anterior a mãe de Francisco havia ido à escola para uma reunião com a professora de sala, a diretora e ela. Nesse momento, me senti desrespeitada, uma vez que a professora havia conversado conosco, equipe ECOAR, para participar e contribuir na condução do caso cobrando urgência de nossas ações. Porém, as mesmas realizaram tal reunião sem nos contatar e pedir nossa contribuição” (DC260815P).

Vemos expressa a contradição presente entre discurso e prática. Assim que a escola solicitou nossa contribuição no caso nós falamos que gostaríamos de participar da reunião com a família, porém eles realizaram tal reunião sem nos dizer nada. A escola demandou a atuação da psicologia junto à criança, mas não nos incluiu nos processos os quais possibilitariam termos contato com os contextos em que a criança se desenvolve para além da escola, bem como a forma que estabelece os vínculos familiares.

A demanda pela orientação a professores é decorrente da valorização do conhecimento dos profissionais de psicologia no que diz respeito à forma de avaliarem e

interpretarem a realidade, bem como conhecimento acerca das dimensões afetivo-relacionais do desenvolvimento.

“A professora de educação especial também nos procurou para que opinássemos sobre a avaliação feita de um aluno que será encaminhado para o SABIÁ (Saber Interdisciplinar em Aprendizagem)” (DC160915P).

“Após a conversa com a mãe de Murilo, conversamos com a professora de sala e passamos nossas percepções para ela. Esta sugeriu que sentássemos com todos os professores envolvidos com Murilo para fazermos orientações” (DC281015PE).

Devemos destacar que as demandas de atuação advindas dos profissionais da escola foram, em sua maioria, demandas para a realização de ações tradicionais, isto é, junto às crianças, famílias e professores. Martinez (2010) faz uma distinção entre as formas tradicionais e emergentes de atuação do psicólogo escolar. Segundo a autora, a atuação da psicologia escolar é historicamente associada à realização de diagnóstico e ao atendimento individual de crianças com dificuldades emocionais ou de comportamento, como também orientação aos pais e aos professores acerca de estratégias para se trabalhar com os alunos problema. Tais concepções são reflexos do modelo clínico terapêutico presente na forma em que, comumente, os profissionais de psicologia atuam.

A atuação tradicional do psicólogo consiste nas seguintes ações: 1- avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos; 2- orientação a alunos e pais; 3- orientação profissional; 4- orientação sexual; 5- formação e orientação de professores e; 6- elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (Martinez, 2010).

As concepções tradicionais são expressão da história da psicologia, desde sua criação. Por isso, não pretendemos responsabilizar a escola e seus profissionais por esse entendimento, uma vez que a própria psicologia ainda enfrenta dificuldades em considerar as ações emergentes e de atuar nessa perspectiva. Nosso objetivo é demonstrar que estas diferentes concepções existentes têm impactos nas instituições escolares, cabendo a nós, a partir do nosso compromisso com a profissão, atuarmos de forma a considerar a escola como

resultado de políticas públicas, tendo um compromisso com a comunidade e com os sujeitos que nela se relacionam.

1.2 Cultura da patologização e medicalização

O surgimento da dimensão Cultura da patologização e medicalização é relevante pois é representativa da sociedade em que vivemos, a qual classifica e estigmatiza as pessoas como se a dor e o sofrimento não fosse algo natural da vida humana. Aquelas que se diferenciam da maioria ou do padrão da “normalidade” são taxadas como portadoras de doenças e/ou distúrbios, sem que se faça uma investigação de quem é o sujeito e os processos que o constituíram e ainda o constituem. De acordo com Meira (2012), a biologização e a psicologização são formas que legitimam a patologização.

A biologização consiste em explicações de caráter biológico para aquilo que não é dessa ordem, o que contribui para que questões sociais sejam compreendidas como orgânicas, normalmente de origem neurológicas. A psicologização se assemelha a esse processo, porém nela as explicações são psicológicas, isto é, justifica-se a patologização, a partir de distúrbios emocionais (Meira, 2012).

Ambas as formas são necessárias para a manutenção do capitalismo. Elas justificam a vida cotidiana e a forma como a sociedade está organizada a partir das experiências pessoais das pessoas. É diante dessa realidade que a meritocracia aparece como explicação para o sucesso de uns, em detrimento do fracasso de outros, como se cada um, em particular, fosse responsável pelo que acontece em sua vida.

Os seguintes trechos extraídos dos diários de campo materializam o que descrevemos:

“A professora pediu-nos novamente para darmos atenção a um de seus alunos (Davi), que, segundo ela, possui “Fobia Social” ou “Síndrome do Pânico”” (DC290415E);

“Conversamos com a professora que veio nos procurar com a queixa de que seu aluno Murilo seria um “mini-psicopata”” (DC090915E);

“A professora de Murilo veio nos procurar, mais uma vez reforçou suas convicções sobre a criança, afirmando que ele era psicopata” (DC211015PE).

Vemos que as professoras se apropriaram do discurso médico para classificar os alunos e justificar os comportamentos dos mesmos. Fobia social, síndrome do pânico e psicopatia são transtornos psiquiátricos que necessitam de grandes estudos, investigações e testes para serem diagnosticados. A partir do momento em que as professoras, que são profissionais da área de educação, passam a enxergar seus alunos a partir dessas lentes, criam-se rótulos difíceis de serem mudados, o que dificulta a possibilidade dessas crianças de aprender e se desenvolver.

A cultura da medicalização é reflexo da patologização da vida humana. Ela se expressa tanto no contexto da escola quanto no serviço de saúde, sendo esses os espaços onde se reproduzem as relações sociais, os hábitos e as visões de mundo das pessoas. Segundo Braghini (2016), a sociedade de consumo tem dificuldades em lidar com a falta e a indústria farmacêutica aproveita disso para fornecer soluções instantâneas sob forma de medicamentos.

A medicalização aparece como alternativa diante da angústia que o diferente provoca, sendo um recurso encontrado para as situações em que parece não existir outras possibilidades de intervenção. Nesse sentido, ela cumpre com o papel de eliminar os sintomas aparentes que causam sofrimento.

A problematização sobre a cultura da medicalização faz-se pertinente na medida em que se torna algo do indivíduo e não se questiona as origens sociais, culturais, econômicas e políticas desse fenômeno. Não pretendemos dizer que não existem casos sérios que necessitam de serem tratados com medicação, mas queremos assinalar que há vários casos e situações em que a medicalização silencia os sujeitos e suas capacidades de resistirem à vida, isto é, de agirem e produzirem suas histórias.

A escola corrobora com essa cultura, quando faz o movimento de convencer os pais sobre a importância da medicação, transformando questões que diz respeito ao contexto escolar em questões que devam ser abordadas pela saúde.

“A professora disse sobre a “resistência” de alguns pais em aceitar a medicação. Citou alguns exemplos de inicialmente os pais não quererem a medicação para seus filhos (um dos pais até tinha entrado em contato com estudos universitários que defendiam o não uso da medicalização), mas depois que os professores demonstraram a importância da medicação para os pais, eles cederam” (DC110416E2).

A partir dessa fala, a equipe do ECOAR faz a crítica:

“Esse assunto da medicalização deve ser problematizado em todas as suas instâncias. Pareceu-me que a escola convence os pais a aderirem a medicação. Essa impressão faz muito sentido para mim, uma vez que a criança medicalizada dá menos trabalho para a escola e para os professores. Tive a impressão também que o diagnóstico é tido como solução do problema” (DC110416E2)

Temos concordância com as autoras (Teixeira, 2007; Collares & Moysés, 2010; Meira, 2012) as quais realizam críticas à patologização e medicalização sem apontar responsáveis por esses processos, visto que essas compreensões são aprendidas e reproduzidas socialmente. Nesse sentido, como alguém que aprendeu a olhar os sujeitos pelo viés da patologização terá um olhar diferente sobre as crianças?

Este questionamento nos remete à importância da crítica e de profissionais que promovam rupturas com a forma tradicional em que a maioria dos professores e gestores se formaram. A existência de diálogos de caráter formativo bem como atuações inovadoras que possibilitem o acesso às origens históricas e culturais acerca do papel da patologização e medicalização em nossa sociedade faz-se urgentes.

1.3 Desarticulação da rede e falta de comunicação intersetorial

A desarticulação existente entre os diferentes serviços e o pouco diálogo entre eles é perceptível no cotidiano da escola. Há situações em que as crianças e suas famílias são

acompanhadas por diferentes instituições da rede, porém são raros os mecanismos de troca de informações para compartilharem a condução dos casos. É comum a escola realizar um encaminhamento de um aluno para a saúde, assistência ou conselho tutelar e não ter um retorno sobre os procedimentos adotados e o acompanhamento do caso pelas instituições. Faz-se o encaminhamento das crianças e não o acompanhamento das mesmas.

“o OP nos conta que a professora de Francisco está bastante preocupada e acha que a escola deve acionar a Vara da Infância, já que nada mudou desde que foi acionado o conselho tutelar” (DC120815P).

A escola aciona o conselho tutelar, mas não cobra dele um posicionamento ou um debate coletivo sobre o caso, isto é, não há diálogo entre os serviços.

Durante uma formação sobre a rede de proteção elaborada por nós da equipe do ECOAR, também surgiram falas que elucidam a desarticulação da rede, neste caso em específico, a relação entre escola e centro de saúde:

“Uma professora argumentou que se incomoda com algumas falas, pois tem a sensação de que acreditamos que a escola não faz nada, enquanto o que acontece é uma falta de feedback para os professores, por parte da rede. Segundo ela, os serviços não dão um retorno para a escola sobre como devem trabalhar diante de alguns casos, assim como não fornecem informações sobre a história das crianças, por conta do sigilo profissional” (DC250416P).

“Outra professora disse que eles não encaminhavam para o postinho para que as crianças fossem medicadas, mas que isso era uma tentativa de buscar ajuda e que a escola não recebia retorno dessas instituições. Na nossa apresentação problematizamos um pouco a questão da medicalização, o que pode ter sido sentido por essa professora como possível acusação à escola. Através da fala dela também pudemos perceber a falta de conversa entre a rede, da falta de retorno e continuidade de ações que deveriam andar integradas” (DC250416E2).

As professoras defendem que o encaminhamento para a saúde é uma forma de terem a contribuição deste serviço para o entendimento das questões que dizem respeito às crianças. Relatam, porém, que não costumam ter o retorno da instituição. Tal argumento é revelador de algumas questões.

A escola continua encaminhando para a saúde mesmo sem o retorno do serviço, isto é, ela não muda suas práticas para que consiga atuar de forma intersetorial. Vemos, portanto,

que as políticas e os serviços agem isoladamente. Cada um atua de acordo com sua especificidade, o que faz com que se perca a noção do todo e o objetivo central que é a proteção das crianças e o desenvolvimento delas.

Segundo Yamamoto (2007) as políticas sociais são tratadas de forma fragmentária e parcial para que possam atender às demandas do capital. Tais políticas são formas de se resolver os problemas sociais advindos da contradição capital-trabalho. Em outras palavras, são estratégias adotadas para que o sistema capitalista se mantenha apesar da exploração do trabalho e da existência de classes sociais. Elas são políticas setorializadas justamente para que sejam entendidas de forma particular, impedindo a compreensão da totalidade dos processos e das contradições que as estruturam.

Nesse sentido, a desarticulação da rede e a falta de comunicação intersetorial são reflexos da forma com tais políticas são estruturadas. Propor a intersetorialidade é uma forma de rompermos com essas estruturas cristalizadas e enrijecidas.

1.4 Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição

Para que as ações em rede sejam uma realidade possível são necessárias mudanças concretas na cultura das instituições, sejam elas educativas ou da seguridade social. Tais mudanças pressupõem registro das ações desenvolvidas, discussão coletiva com a equipe, compartilhamento sobre os procedimentos adotados, corresponsabilização sobre os encaminhamentos realizados e acompanhamento dos mesmos.

Durante a formação que elaboramos sobre a rede de proteção, uma profissional da escola disse que:

“o encaminhamento para a psiquiatra do posto de saúde fez com que um menino fosse diagnosticado com autismo, e que eles aproveitariam esse “viés” para que mais crianças “problema” seguissem nessa direção (...) essa foi a fala mais crítica do TDC. Foi dito, em outras palavras, que o menino diagnosticado com autismo seria um pivô para que mais crianças tivessem suas dificuldades justificadas. Desse modo a

escola lavaria as mãos, quando deveria fazer totalmente o contrário” (DC250416E2).

A concepção sobre a articulação com o serviço de saúde demonstra uma total incompreensão sobre a necessidade de se articular escola e saúde na perspectiva da proteção das crianças e adolescentes. Ela representa o contrário daquilo que buscamos, que é o funcionamento da rede para fortalecer os sujeitos. Nesse sentido, para que as ações em rede sejam profícuas, esse tipo de concepção deve ser desconstruído, pois representa a ruptura com aquilo que acreditamos que é o diálogo, as trocas e a horizontalidade nas decisões, garantindo que os diferentes serviços atuem de forma coerente e com objetivos claros.

1.5 Responsabilização x corresponsabilização

Esta dimensão representa a contradição existente entre duas formas antagônicas de compreender a realidade e de nela atuar. A responsabilização consiste em uma tendência comum de se buscar uma única origem e explicação para aquilo que existe e que se mostra, como se houvesse um fator determinante para cada situação, condição, ação e comportamento. De modo geral, este tipo de compreensão não considera as influências sociais, históricas e culturais dos fenômenos e os diferentes fatores que os influenciam.

Por sua vez, a corresponsabilização pressupõe os diferentes fatores que interferem e influenciam na realidade. Ela rompe com a ideia de que é preciso encontrar um único responsável pelas questões que emergem do social, sendo a responsabilidade compartilhada entre todos aqueles que estão envolvidos na situação, inclusive o Estado.

Durante nossa presença e atuação na escola, presenciamos falas e situações que nos possibilitaram entender melhor quando essa responsabilização se revela, bem como os preconceitos existentes no contexto escolar.

“A reunião me assustou pelo fato de crianças serem assistidas e entendidas como “problemas”, como resultados de desvios da vida de suas famílias e pelo fato da

escola deixar de acolher adequadamente em consequência desse tipo de visão” (DC210316E2).

A escola responsabiliza as famílias pelas dificuldades que encontra com as crianças, o que promove uma desresponsabilização por parte daquela.

Na formação que elaboramos sobre a rede de proteção as professoras disseram:

“a gente faz o que pode, mas a família não tá nem aí, não dá prosseguimento (...) a gente também não pode fazer as coisas pelas famílias, elas são responsáveis pelos seus filhos” (DC250416P).

A lógica operante é a de encontrar responsáveis para os casos de vulnerabilidade, dificuldade de aprendizagem ou questões comportamentais. A escola faz tudo o que pode e, nesse sentido, a responsabilidade é das famílias e/ou dos serviços que não desempenham suas funções como deveriam.

Nos casos que envolvem medicalização, vemos que as crianças são responsabilizadas pelas suas condições. Este trecho representa a reflexão da equipe ECOAR durante a formação que elaboramos sobre a rede de proteção, diante das falas das professoras:

“a escola passa a responsabilizar a criança e sua doença pelo fracasso escolar. A culpa não é mais dela, é o aluno quem tem problema” (DC110416E2).

Segundo Collares e Moysés (2010), não se deve justificar o fracasso escolar naqueles que são vítimas desse processo. Independente se for a criança, a família ou o professor, a responsabilização descontextualizada não possibilita nenhum avanço, pelo contrário, inviabiliza as transformações necessárias da instituição e da prática pedagógica.

Assim, percebemos que o preconceito faz parte do cotidiano escolar e se expressa por meio dos juízos prévios sobre as crianças e suas famílias, sendo esses conservados, a despeito de evidências empíricas que os contestem. Criam-se justificativas para o não aprendizado baseadas em tais juízos, como: as crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque têm famílias desorganizadas, porque as famílias não estimulam, dentre outras (Collares & Moysés, 2010).

Na perspectiva da corresponsabilização, não podemos nos furtar de sermos coerentes.

A escola não é a única responsável pelo aprendizado e proteção das crianças e, por isso, a defesa da articulação da rede torna-se uma luta política:

“Fizemos falas no sentido de destacarmos que nosso objetivo não é responsabilizar um setor ou uma instituição pelo cuidado e proteção das crianças, mas que, na perspectiva da rede, esses diferentes serviços, assim como as famílias, devem ser corresponsáveis para que os preceitos existentes no ECA sejam de fato efetivados. Frisamos que a intersetorialidade acontece na medida em que as diferentes instituições apresentam um foco comum e, nessa medida, fazem esforços, compartilham saberes e práticas, dialogam e se organizam para que o objetivo seja alcançado” (DC250416P).

A discussão coletiva e as possibilidades de atuação a partir das trocas entre os profissionais e entre esses e as famílias demonstram a importância dos encontros entre todos aqueles que estão envolvidos com a proteção integral das crianças.

1.6 Registro nas pastas como respaldo legal das ações desenvolvidas

O registro das informações sobre os alunos e das intervenções realizadas em relação a eles apareceram como ações importantes na medida em que respaldam legalmente o trabalho desenvolvido na escola. Durante a formação que elaboramos na escola sobre a rede foi falado sobre isso:

“A professora de educação física pontuou casos em que as famílias ameaçam os professores da escola, por esses terem adotados comportamentos, supostamente, impróprios ou ilegais com seus filhos. Nesse sentido, a professora diz que se a pasta estiver bem documentada, as chances deles se respaldarem nela é maior, uma vez que todos os procedimentos adotados em relação à criança estarão relatados” (DC250416P).

“Sobre o relato dos encaminhamentos e atividades realizadas com as crianças e pais que deveria constar na pasta e que muitas vezes não o são, os professores reconheceram sua importância, mas no sentido de se resguardarem de possíveis acusações contra eles, o que pra mim teve sua finalidade totalmente distorcida” (DC250416E2).

A ênfase nos registros nas pastas enquanto respaldo legal nos chamou atenção pois demonstram de que lugar esses professores falam, isto é, quais são suas inseguranças e fragilidades diante da relação com as famílias e comunidade. A necessidade de amparo legal representa a existência de conflitos entre as instituições que podem ser justificadas pela distância entre as realidades vividas pelos professores e pelas crianças/comunidade.

1.7 Ações da escola para a rede

As ações da escola para a rede representam os encaminhamentos para os serviços e os procedimentos realizados pela escola para que as crianças acessem os equipamentos protetivos.

“a professora formulou um relatório sobre Murilo, solicitando uma avaliação médica devido aos comportamentos inadequados que a criança vem apresentando” (DC120815P).

O encaminhamento para a saúde cumpre com a ideia aqui já desenvolvida de que a existência de comportamentos “inadequados” é oriunda de disfunções biológicas, cabendo à medicina tratá-las para que a criança consiga se relacionar de forma apropriada.

Para os casos em que as famílias não conseguiram levar os filhos aos serviços encaminhados pela escola, esta adotou uma estratégia que merece ser analisada com atenção:

“O OP nos diz que combinou com a mãe de Pedro a permanência reduzida da criança na escola (das 8 da manhã às 13 horas da tarde) para que essa levasse a criança aos serviços” (DC280316P).

“A professora nos diz que há algumas crianças que estão com frequência na escola somente na parte da manhã, para que no turno da tarde elas possam ser atendidas pelos demais serviços, como fonoaudiólogo, médico, psicólogo. Porém, diz que essa é uma ação delicada, pois o direito da criança de permanência na escola por período integral é ferido”(DC020516P).

Ao adotarem essa estratégia, a escola desconsidera o direito da criança de permanência na escola em tempo integral, o que revela os limites dessa ação. Cabem aqui alguns questionamentos: os serviços da rede são complementares aos da escola ou são

substitutivos dessa? Em que medida essa ação desresponsabiliza a escola pelo seu papel protetivo e responsabiliza as famílias?

A atuação da psicologia diante dessa realidade deve ser enfática, de modo que possamos desconstruir essa ideia de substituição de responsabilidades em prol da proteção das crianças. Assim, as possibilidades de atuação serão detalhadas no tópico a seguir.

1.8 Possibilidades de atuação da psicologia escolar

A dimensão Possibilidades de atuação da psicologia escolar amplia as demais aqui apresentadas na medida em que sinalizam várias outras vertentes e frentes de atuação a partir da relação entre escola e rede, na perspectiva da proteção integral das crianças. Elas representam tanto as ações que foram desenvolvidas junto aos professores e profissionais da gestão, como também aquelas que percebemos que deveriam ter sido realizadas e que não foram em decorrência do nosso tempo no campo de quatro horas semanais.

Algumas das possibilidades de atuação que surgiram a partir da nossa inserção da escola junto aos professores e gestão foram: visita domiciliar, acompanhamento de crianças, relação família e escola, mediação escola e rede, desconstrução de estigmas e da patologização no cotidiano escolar, orientação e formação de professores e articulação intersetorial.

Apresentaremos alguns trechos que elucidam tais possibilidades de atuação:

“O OP relatou sobre a dificuldade dos professores e da equipe em saber como e quando acessar a rede, quais as instituições mais adequadas e quando é que se esgotam as possibilidades de atuação no âmbito da escola. Diante disso, pensamos em fazer essa discussão em algum espaço do TDC” (DC120815P).

A equipe de psicologia escolar percebe a necessidade de se discutir coletivamente a relação entre a escola e a rede de proteção, contribuindo para a formação dos professores e demais profissionais da escola. Segundo Martinez (2010), faz parte das atuações emergentes da psicologia escolar a implementação das políticas públicas, de modo que o psicólogo

facilite este processo de forma crítica, reflexiva e criativa. Por isso, cabe a esse profissional um olhar abrangente sobre as questões escolares, considerando as dimensões psicossociais que as influenciam, isto é, a compreensão acerca do funcionamento das políticas públicas da educação e seguridade social e a defesa pela intersectorialidade.

“A professora formulou um relatório sobre Murilo, solicitando uma avaliação médica devido aos comportamentos inadequados que a criança vem apresentando (...) Ela apresentou o mesmo para nós e pediu nossa opinião. Dissemos que considerávamos precipitado o encaminhamento e que, antes disso, gostaríamos de mais tempo com a criança, assim como conversas com a família da mesma. Desse modo, a professora disse que iria segurar o encaminhamento por um mês, sendo que nesse tempo nós do ECOAR iremos cuidar do caso. Nessa ocasião, marcamos reunião com a família de Murilo para a semana seguinte” (DC120815P).

“Conversamos com a professora que veio nos procurar com a queixa de que seu aluno Murilo seria um “mini-psicopata”. Explicamos o conceito de psicopatia e colocamos nossas observações sobre a criança, desconstruindo esta imagem individualista sobre a criança e tentando alcançar uma compreensão mais global, que agregasse todo o âmbito relacional do aluno (família, amigos, professores, escola, etc.)” (DC090915E).

É papel da psicologia escolar que se pretende crítica expor sua forma de trabalho baseada na prevenção e no vínculo com a criança e com a família, rompendo com a cultura do encaminhamento para a saúde e conseqüente medicalização dos estudantes. Ao oferecermos perspectivas diferentes e amplas sobre a criança, auxiliamos no processo de desconstrução de noções estigmatizantes sobre os alunos. Esta visão problematizadora, segundo Sant’Ana, Costa e Guzzo (2008), tem como objetivo desconstruir rótulos, preconceitos e práticas institucionalizadas para que se promova a conscientização e a conseqüente mudança nos âmbitos pessoais, políticas e sociais.

“Após o momento com pai de Murilo, eu a professora da criança sentamos para reunir temas que ele se interesse para a elaboração de atividades. Orientei-a manter esse hábito, tentando investigar “coisas” que dão certo para ele, tentando desafiá-lo, já que muitas atividades parecem ser pouco atrativas e interessantes para ele. A professora relatou ter gostado da maneira que fizemos, sentando para construirmos uma reflexão. Contudo ela pegou atividades já prontas, sem muito critério, dentro dos temas que elencamos, como, desafios, carro, futebol. Apesar de ter realizado com “pressa”, ela demonstrou compreender a diferença que isso possa fazer. Contudo, é

necessário alinhar compreensão e atitude. Um passo parece ter sido dado” (DC061015PE).

A reflexão junto com a professora de modo a enfatizarmos os interesses da criança para incluí-la nas atividades contribui para que a escola faça sentido a ela. Para isso, é preciso conhecer os alunos, saber das suas histórias, das suas preferências e o que a escola representa para eles, para que assim consigamos acessá-los e contribuirmos com seu processo de desenvolvimento. Pequenas mudanças nas práticas pedagógicas podem resultar em grandes diferenças.

Segundo Souza et al. (2014), a forma como o sujeito vivencia algo é modificado na medida em que se muda a situação social de desenvolvimento. Nesse sentido, as razões pra o desinteresse, apatia, descompromisso e baixo resultado de ensino-aprendizagem poderiam ser decorrentes da falta de mudança da escola. A mudança dessas condições implica em novas situações sociais de desenvolvimento as quais favoreçam vivências de ensino e aprendizagem que possibilite novos sentidos e significados sobre o aprender e o ensinar, de modo que tanto os professores quanto os alunos se apropriem de suas condições de existência. A psicologia pode contribuir com esse processo ao se tornar parceira dos educadores, favorecendo a existência de mudanças nas práticas dos mesmos.

“O OP nos apresenta uma lista com diversas crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade. Diz que já deveria ter feito os encaminhamentos para o conselho tutelar e que os fará com urgência. Digo que uma alternativa seria chamar para a escola o Conselho Tutelar e os demais serviços que acompanham as crianças e suas famílias, a fim de que possamos discutir conjuntamente os casos e saber o que pode ser feito antes de se judicializar as crianças e suas famílias. Ela concorda com a ideia e diz que irá marcar essa reunião o quanto antes” (DC210316P).

A equipe de psicologia sugere uma reunião intersetorial na escola para a realização de discussão compartilhada dos casos, favorecendo uma visão ampla de cada situação específica, na tentativa de romper com a possibilidade de judicialização das crianças. Essa atuação na perspectiva da articulação intersetorial, assim como já colocado por Pereira e

Teixeira (2013), visa a integração das pessoas e das políticas para atendimento às necessidades dos cidadãos e o alcance de melhores resultados do que o trabalho isolado.

2. Diário de campo – Ações da psicologia na escola: Psicologia junto às crianças

Reunimos 7 fontes relacionadas à Psicologia junto às crianças. Elas trazem informações referentes às ações que a equipe de psicologia desenvolveu junto aos estudantes, como as atividades coletivas com as crianças e alguns acompanhamentos individuais que realizamos. Iremos detalhar cada uma delas a partir das dimensões criadas por nós.

2.1 Cultura da patologização e medicalização

Percebemos a presença da cultura da patologização e medicalização na atividade do mapeamento realizada com as crianças dos quintos anos. Durante o desenvolvimento dela, umas das perguntas era se a criança tomava algum medicamento:

“Lukas disse que tomava uma “pílula” todos os dias para conseguir fazer a lição e prestar atenção na aula. Disse que toma essa medicação a mais ou menos 4 anos, desde que entrou na escola. Quando perguntei se ele sentia diferença quando tomava ou não, ele disse que sem o remédio não conseguia (ele tomava o remédio há alguns anos, e fiquei pensando se realmente sabia como era não tomar o mesmo). A informação mais alarmante foi que não tomava em finais de semana. Quando eu perguntei o motivo, ele não soube responder. Quando eu questionei se ele fazia acompanhamento com médico ou em postinho de saúde ele disse que não” (DC020516E2).

Esta fala nos chamou atenção, pois a criança revela que só consegue se concentrar e desenvolver as atividades escolares se tomar a medicação. Isto é, ela própria internaliza o discurso do médico e/ou do professor, como se fosse algo natural.

Se o outro nos reconhece como problema, o que iremos acreditar que somos? Esse questionamento é de extrema importância uma vez que a partir do momento em que a criança se vê como doente e portadora de um distúrbio, ela poderá se comportar como tal e isso

repercutirá na sua autoestima, aprendizagem e na forma como se relaciona socialmente (Teixeira, 2007).

Após conversarmos com professores e acessarmos a pasta da criança soubemos que a medicação usada pela criança é a Ritalina, a qual é indicada para tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Segundo estudos, não há uma definição clara sobre o transtorno e os efeitos da medicação, sendo que o mesmo esconde a importante relação entre a escola e o contexto histórico-social em que se perpetuam tais relações (Meira, 2012).

2.1 Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição

Para que as instituições sejam mais cooperativas e tenham práticas baseadas na coletividade e horizontalidade, é necessário mudanças na suas formas de atuar, o que se aplica também para as ações junto às crianças, incentivando que elas desenvolvam o respeito, a empatia e a solidariedade.

“Fomos para a sala para dar continuidade às intervenções iniciadas no semestre anterior. Inicialmente, realizamos uma atividade lúdica com as crianças (...) A atividade foi interessante e contou com o envolvimento da turma. No final, sentamos em roda e conversamos sobre o que foi necessário para sua execução, como eles se comportaram, o que deu certo e o que não deu. As crianças disseram que foi preciso cooperar, ajudar uns aos outros e, em seguida, começaram a relatar situações do cotidiano escolar em que o grupo não foi flexível e que alguns ficaram excluídos de brincadeiras. Nesse momento, Rafael foi o alvo das discussões. Os colegas falaram que ele briga quando perde e ele disse que muitos não deixam ele participar das brincadeiras”(DC050815P).

Rafael foi uma das crianças que havia sido apresentada para nós enquanto demanda de acompanhamento, pelo fato de estar em situação de vulnerabilidade. Ele e sua família são acompanhados pelo serviço do PAEFI e a criança tem um histórico infantil de violência doméstica. No contexto escolar Rafael não tem bom relacionamento com os pares, apresentando dificuldades na expressão dos seus sentimentos e interação com outras crianças.

Nesse sentido, as atividades coletivas propostas pela equipe de psicologia tiveram como objetivo trabalhar as relações grupais, formas alternativas de resolução de conflitos e a

expressão dos sentimentos para que ele se sentisse mais à vontade e protegido no ambiente escolar.

2.2 Possibilidades de atuação da psicologia escolar

As atuações da psicologia escolar junto às crianças têm o caráter de possibilitar o acompanhamento do desenvolvimento das mesmas, garantindo que elas tenham expressão e voz no ambiente escolar e possam conviver em meios que as provoquem a ser reflexivas e críticas. Nesse sentido, tanto atividades individuais (acolhimentos), quanto intervenções coletivas são priorizadas para que consigamos conhecer os estudantes e a forma como significam suas vivências, de modo que seja possível contribuímos para o processo de fortalecimento dos mesmos.

Trazemos aqui algumas ações desenvolvidas individualmente com as crianças para que possamos refletir suas especificidades e importância:

“Fomos chamadas para acolher Carla, uma criança que tinha se trancado no banheiro com uma tesoura e que dizia querer se matar. Carla estava chorando muito, a levei para a sala do OP, que estava menos movimentada. Foi um acolhimento, ela chorava e não falava nada. Ficamos algum tempo conversando, ela contou que tinha tentado enfiar uma tesoura na perna porque a vida não valia a pena. Tinha brigado com as colegas de sala que a excluíram e disseram que ela era muito mandona. Quando ficamos sozinhas, Carla quis brincar de stop e falou muito de seus problemas familiares, como a prisão da mãe, o retorno dessa mãe com síndrome do pânico, a morte do irmão e a cirurgia da avó, dizendo várias vezes que a vida não valia a pena, mas que queria ser estilista. O momento foi inteiramente de escuta, quando já estava mais calma, perguntei se tinha condições de assistir um espetáculo de circo teatral que ia ocorrer naquele momento, ela concordou. Conversei com a professora para prestarmos atenção em seu desenvolvimento nos próximos dias e que juntas poderíamos sentar para ver quais os encaminhamentos que a escola poderia tomar” (DC160915PE).

A partir do acolhimento de Carla, várias questões surgiram, assim como encaminhamentos. A possibilidade de escuta oferecida foi reveladora das angústias vividas por uma criança que tem preocupações decorrentes das condições concretas de vida. Isto é,

uma criança que precisa segurar o peso da desigualdade, da violência e da opressão, tendo dificuldade de, simplesmente, ser criança, pois a vida lhe exige muito mais.

A escuta do sofrimento da criança precisa ser transformada em ações que visem retirá-la dessa condição de vítima. Nesse sentido, para além das ações de acolhimento, conversas e orientações à criança, cabe à psicologia acionar a rede interna e externa, a qual consiste nos professores e demais profissionais dos serviços protetivos, respectivamente.

Expomos outro exemplo de acolhimento individual feito com uma criança que, na perspectiva da escola, é um grande desafio para a equipe:

“Murilo ficou feliz em sair novamente da sala, perguntei para onde poderíamos ir, ele pediu para sentarmos ao ar livre. Conversamos sobre seus interesses e frustrações, ele alegou estar entediado com a escola, disse que não aguenta mais ser tratado como “problema” da escola, conversamos sobre isso e de forma bem direta discuti com ele as consequências de seus atos” (DC211015E).

Murilo traz em sua fala como se sente, a partir da perspectiva que a escola tem dele. Neste caso, a equipe de psicologia atuou junto à criança possibilitando que ela expressasse seus sentimentos, sem deixar de responsabilizá-la pelos seus atos e pelo modo o qual a escola o percebe. Além disso, atuou-se junto aos professores e gestão escolar para que esses compreendessem os impactos que os estigmas têm sobre a criança.

Outra forma de atuação adotada pela equipe foi a realização de uma atividade coletiva para reaproximar a criança afastada da escola (Davi), garantindo que os colegas de sala participassem desse processo.

“O objetivo da atividade coletiva em sala de aula foi o de contar com a participação das crianças para Davi retornar à escola. Nesse sentido, pedimos para cada colega da turma elaborar uma carta para Davi, falando que estavam sentindo a falta dele e convidando-o para voltar à escola. Explicamos às crianças que levaríamos as cartas para Davi na ocasião da visita domiciliar que faríamos juntamente com a professora de sala” (DC160615P).

A partir dessa atividade vemos que ações em rede podem ser articuladas junto às crianças. Elas podem contribuir com a escola ao participarem dos processos que dizem respeito aos colegas que se encontram em situação de vulnerabilidade.

As intervenções coletivas também favorecem a existência de espaços em que as crianças possam falar e ser ouvidas, sendo protagonistas das suas histórias e das regras escolares, como no caso das assembleias.

“A atividade da assembleia sobre violência foi interessante e grande parte dos alunos participou ativamente. Percebemos que as crianças têm bastante necessidade de falarem e serem ouvidas, o que nos fez refletir sobre o quanto elas, de fato, conseguem se colocar, quais os espaços destinados para elas manifestarem suas experiências e os seus sentimentos diante daquilo que vivenciam no cotidiano da escola” (DC281015P).

Tais ações, na medida em que se tornam práticas cotidianas, podem reduzir significativamente os encaminhamentos para a rede de saúde nos casos em que a demanda é relativa aos comportamentos e dificuldade de concentração das crianças. Diante disso, tecemos algumas problematizações: se houvesse um espaço onde a escola pudesse expor suas dificuldades com a comunidade e falar dos seus desafios perante as situações de vulnerabilidade que algumas crianças vivem, seria possível a participação desses de forma mais ativa, seja pressionando os serviços e as políticas ou fazendo parcerias entre si? E se a comunidade escolar como um todo se envolvesse nessas ações?

Novamente vemos que o diálogo e a participação dos diferentes atores que compõem a escola são fundamentais para a adoção de práticas transformadoras. Segundo Freire (2001), a participação dos professores, educandos, funcionários, famílias e comunidade local contribuem com o processo de libertação dos sujeitos, quando se tem voz e poder de decisão nessa prática educativa. A coletividade é capaz de desconstruir estruturas hierarquizadas e inflexíveis para, então, instaurar um modelo que representa as demandas da sociedade civil e das classes populares.

3. Diário de campo – Ações da psicologia na escola: Psicologia junto às famílias

Reunimos 6 fontes relativas à psicologia junto às famílias. Elas representam as reuniões que aconteceram na escola com a participação dos professores, profissionais da gestão, equipe do ECOAR e as famílias das crianças. Apresentaremos, a seguir, as dimensões encontradas.

3.1 Olhar da equipe multiprofissional favorece ações em rede

Os momentos com as famílias foram reveladores de várias questões sobre as crianças, como seus históricos de vida, a forma com que se relacionam para além da escola e seus vínculos. Esta aproximação entre escola e famílias também favorece a proteção das crianças, na medida em que as inclui nas propostas de prevenção necessárias para o desenvolvimento e garantia de direitos.

“Estiveram presentes na reunião com os pais de Murilo a diretora, a professora de sala, a professora de inglês, o professor de educação física e nós da equipe ECOAR” (DC120815P).

“Na reunião com a avó de Davi estiveram presentes eu, a professora de sala e a professora da educação especial” (DC270515P).

A presença da equipe multiprofissional nas reuniões com as famílias para compartilhamento de informações a respeito da criança viabilizam trocas que fortalecem as ações em rede. Nesse sentido, buscamos prestar atenção em quem eram os presentes nas reuniões, pois entendemos que presença de diferentes profissionais com distintas formações contribui com esse processo.

De acordo com Guzzo e Machado (2007), o potencial de desenvolvimento aumenta de acordo com a existência de vínculos apoiadores no ambiente. Isto é, quanto mais apoio social e afetivo para as questões de vulnerabilidade, maior as possibilidades de superação dessa condição.

3.2 Cultura da patologização e medicalização

Novamente notamos a ênfase da cultura da patologização no cotidiano escolar. Vemos a tendência da escola em encaminhar para a saúde, sobretudo para avaliação psiquiátrica, as crianças que apresentam comportamentos não desejáveis no contexto da escola:

“Durante a reunião os professores trouxeram exemplos dos comportamentos inadequados da criança e insistiram diversas vezes para os pais levarem o filho ao psiquiatra. Percebemos uma ênfase nos aspectos negativos da criança e pouco espaço para nós falarmos” (DC120815P).

Embora a presença da equipe multidisciplinar favoreça o olhar holístico acerca da criança, este só acontece se os profissionais estiverem abertos para considerarem as falas dos outros. Assim, apesar de termos percebidos incoerências nas percepções e nos discursos de alguns profissionais da escola, nossa atuação e apontamentos nem sempre foram possíveis e ou aceitos.

Diante dessa constatação, consideramos que a desconstrução da cultura da medicalização, é um processo que deve ser trabalhado cotidianamente. É imprescindível nossa participação nesses espaços enquanto força de resistência às práticas naturalizadas e enquanto vozes em defesa das potencialidades das crianças.

3.3 Possibilidades de atuação da psicologia escolar

Esta dimensão, como outrora relatada, é complementar às outras e visa oferecer alternativas para as questões e situações a partir da atuação da psicologia escolar.

Em relação a Davi, durante a reunião com a avó da criança:

“sugerimos fazermos visitas domiciliares, juntamente com a professora de sala. A avó demonstrou disponibilidade” (DC270515P).

Como a criança não estava frequentando a escola em decorrência de um sofrimento psíquico até então não identificado, a escola deveria tentar acessá-la de alguma forma para entender o que estava acontecendo com a criança e, assim, poder atuar de forma mais

diretiva. A visita domiciliar da equipe de psicologia, juntamente com a professora de sala, pareceu-nos uma estratégia eficiente para aproximar a escola da criança.

Outra possibilidade de atuação da psicologia é a parceria com os outros profissionais que têm vínculo com as crianças e suas famílias:

“Pegamos o contato da psicóloga que atende Murilo para que possamos saber como ela tem conduzido os atendimentos e qual sua opinião sobre o desenvolvimento psicossocial da criança” (DC120815P).

Durante a reunião com a mãe de Rafael:

“A mãe relatou que ele frequenta a ONG que oferece atividades de contraturno, depois da escola, e que ela é atendida no serviço de assistência e psicologia desta instituição. Assim, vimos a necessidade de entrarmos em contato com os profissionais desses serviços para termos uma visão mais abrangente dessa família” (DC190815P).

O contato com a psicóloga que atende Murilo, bem como o contato com os profissionais que acompanham a família de Rafael, são atuações que a psicologia deve desempenhar para se ter outras perspectivas sobre a criança. Estas representam ações em rede na medida em que colocam em diálogo os diferentes serviços e espaços os quais as crianças circulam.

A partir das reuniões com a família de Murilo:

“Para finalizar a reunião com o pai de Murilo, perguntamos sobre as preferências e gostos do filho, na visão do pai, para podermos montar atividades que despertem curiosidade e interesse” (DC061015PE).

“A mãe disse que Murilo teria uma consulta com a pediatra no Posto de Saúde e nós combinamos que faríamos uma carta de encaminhamento para que ele pudesse ser atendido pelas psicólogas do posto que desenvolvem psicoterapia em grupo com crianças” (DC281015P).

Sobre o questionamento ao pai de Murilo relativo aos gostos e preferências da criança, entendemos que essa atuação visa encontrar os fatores de proteção existentes. Eles consistem nas condições identificadas pelos pais que podem favorecer o desenvolvimento da criança (Guzzo & Marques, 2007).

Cabe à equipe de psicologia encaminhar as crianças para os serviços, quando considerar pertinente. Em relação a Murilo, a criança já estava em acompanhamento psicológico particular, porém a família nos relatou que devido a questões de ordem financeiras, este iria ser interrompido. Após a reunião com a mãe da criança, momento em que ela trouxe os processos dolorosos que ela e sua família viveram e têm vivido e o quanto isso influencia na vida do filho, consideramos que seria importante tanto a criança quanto a mãe serem acompanhados pelos psicólogos do serviço de saúde.

4- Diário de campo – Ações da psicologia na escola: Ações intersetoriais em rede

Reunimos 11 fontes referentes às ações intersetoriais em rede. Elas representam as reuniões interseoriais que participamos, bem como as tentativas de contato que fizemos com os serviços da rede de proteção.

4.1 Cultura da medicalização e patologização

A escola procura pelo serviço de saúde na tentativa de encaminhar as crianças que necessitam dos serviços que o centro de saúde oferece, sendo eles: psicoterapia e consulta na pediatria e psiquiatria. Assim, é comum que os médicos, ao receberem tais demandas, prescrevam medicamentos às crianças, pois normalmente é por esse viés que são realizadas suas atuações.

Isto fica claro quando exemplificamos pelo caso de Murilo, uma criança que, segundo alguns professores, seria um “minipsicopata”.

“a psiquiatra prescreveu um antidepressivo (Fluoxetina) para Murilo e indicou acompanhamento, tanto para a mãe, quanto para o filho nos grupos terapêuticos existentes no centro de saúde” (DC290216P).

A equipe do ECOAR insistiu em abordar o caso a partir das relações familiares, do seu contexto de vida e do sentido que a criança atribuía à escola, na perspectiva de romper com a patologização e possível medicalização da criança. Porém, após alguns meses de

discussão entre escola e centro de saúde a psiquiatra receitou uma medicação para a criança, como se a forma com a qual a criança atua no mundo fosse decorrente de uma ansiedade que precisasse ser controlada pelo uso de um psicoativo.

Sentimo-nos frustradas com o encaminhamento dado pela psiquiatra pois foram vários os movimentos que fizemos no sentido de discordarmos da necessidade de medicação para a criança. Outro fator que agravou nosso sentimento de impotência foi o fato de que nossa equipe realizou o encaminhamento da criança para a psicoterapia do centro de saúde.

4.2 Desarticulação da rede e falta de comunicação intersetorial

Durante a reunião intersetorial que aconteceu na escola com a participação do Conselho tutelar, centro de saúde e serviço da assistência social, notamos a desarticulação da rede:

“Na reunião que aconteceu na escola, com a participação do Conselho Tutelar, centro de saúde e assistência social, a pediatra conversou com o pessoal da ONG responsável pelo programa PAIF e eu fiquei observando. Ela disse que nunca consegue falar com a assistência social e perguntou como fazia para entrar em contato com esses profissionais, pois no centro de saúde eles precisavam muito (...) Fiquei surpresa com a pergunta da médica, afinal, como uma profissional da rede não tem conhecimento básico sobre o funcionamento dos seus serviços? Provavelmente seu desconhecimento significa que ela nunca participou de uma reunião intersetorial” (DC300316P).

A desarticulação da rede leva ao desconhecimento sobre o funcionamento dos serviços, sendo a fala da pediatra a expressão de que, possivelmente, as reuniões interssetoriais não são práticas recorrentes no serviço o qual ela atua. Este fato tem grandes impactos na proteção social dos sujeitos, pois sabemos que avançamos mais na proteção social na medida em que as políticas conversam entre si e atuam conjuntamente.

4.3 Ações em rede requerem mudança no cotidiano das instituições

Outras evidências de que a forma como as instituições trabalham inviabilizam ações em rede, são decorrentes das demandas emergenciais das instituições:

“Na reunião com a ONG cofinanciada pela prefeitura estiveram presentes a equipe ECOAR e a psicóloga da ONG (...) A psicóloga do serviço foi bastante solícita conosco, disse que muitas vezes acaba sendo “engolida” pelas demandas da instituição e que esse trabalho de fortalecer a integração entre a rede para uma melhor assistência acaba ficando de lado” (DC280316E2).

“A pediatra do centro de saúde disse no início do encontro que o centro de saúde informou que aconteceria essa reunião com o conselho tutelar na escola, porém ela não sabia quais casos iriam ser discutidos e, por isso, não havia olhado o prontuário de nenhuma criança. Diante disso, pensei na comunicação intrainstitucional, que, assim como a comunicação interinstitucional, também está falha. Os profissionais têm muitas demandas de trabalho e parecem estar “apagando fogo” o tempo todo, não tem espaço para conversarem, discutirem ações intersetoriais e pensar em possibilidades integradas de cuidado e proteção” (DC300316P).

Novamente vemos que a dinâmica de trabalho é decorrente da forma como as políticas são pensadas. Cabe refletirmos se, de fato, é interesse de tais políticas o compartilhamento de ações e o fortalecimento dos sujeitos, para que eles não necessitem mais dos serviços. Seria interesse das políticas a supressão das desigualdades? A cultura e a forma de funcionamento institucional fazem parte de algo maior, que são os interesses políticos e econômicos que estruturam os serviços e a ideologia da dominação e desigualdade que sustenta todo esse aparato da sociabilidade capitalista.

De acordo com Inojosa (2001), a perspectiva intersetorial pressupõe uma mudança de paradigma, que é o abandono da ideia de separação e segregação para a adoção de uma visão que englobe a diversidade e a comunicação para superação da exclusão. Nessa, o planejamento das políticas, programas e projetos é participativo, regionalizado e ocorre com maior periodicidade, de maneira que haja articulação de saberes e práticas diversas, garantindo que tais políticas tenham resultados exitosos e simultâneos dentro dos seus contextos. A integração dos resultados é visada, uma vez que “o que se quer, muito mais do que juntar setores, é criar uma nova dinâmica para o aparato governamental, com base territorial e populacional” (p.105).

4.4 Olhar da equipe multiprofissional sobre a criança favorece ações em rede

Na medida em que vários profissionais discutem e expõem suas perspectivas sobre as crianças que acompanham, maiores são as chances de se avançar no entendimento e condução dos casos. Os múltiplos olhares advindos das diferentes formações possibilitam trocas que ampliam concepções cristalizadas, como o rompimento com a ideia de que existe uma história única sobre um sujeito que é múltiplo, diverso e se relaciona de formas distintas no meio social. As ações em rede pressupõem, portanto, o diálogo entre todos os sujeitos que tem envolvimento direto com as crianças e suas famílias.

Em virtude disso, tanto nas reuniões na escola com os profissionais da rede, quanto nas reuniões no centro de saúde e assistência social, buscamos prestar atenção em quem eram os presentes nas reuniões.

“A reunião intersetorial aconteceu no posto de saúde, localizado próximo à escola. Estiveram presentes as profissionais do posto: enfermeira, terapeuta ocupacional, duas estagiárias de psicologia e uma psiquiatra; um psicólogo da média complexidade do PAEFI; uma assistente social da baixa complexidade do PAIFI; duas professoras da escola e nós do ECOAR” (DC310815P).

“Estiveram presentes na reunião eu, a professora do quarto ano, a psiquiatra, a psicóloga e enfermeira do centro de saúde e a terapeuta ocupacional do CAPS I” (DC280915P).

“Nesta reunião intersetorial estiveram presentes eu, a professora de Davi, a psiquiatra e a enfermeira do posto de saúde, o psicólogo e a terapeuta ocupacional do CAPSi” (DC261015P).

“Durante uma reunião com o serviço de saúde estiveram presentes: eu, o OP, a professora da educação especial, a professora de Davi, a psiquiatra, a TO, a enfermeira e a auxiliar de enfermagem do centro de saúde, o psicólogo do CAPSi” (DC290216P).

Na reunião com a ONG cofinanciada pela prefeitura estiveram presentes a equipe ECOAR e a psicóloga da ONG (DC280316E2).

“Na reunião que aconteceu na escola, com a participação do Conselho Tutelar, centro de saúde, e assistência social (...)” (DC300316P).

No entanto, é preciso destacar que apenas a existência de uma equipe multidisciplinar não garante que todos tenham convergência nos pensamentos e naquilo que acreditam ser

melhor para as crianças. Nesse sentido, esses momentos de encontros e trocas também são importantes para que os discursos das diferentes sujeitos e instituições ligadas à proteção da infância se afinem e seja possível ampliar o olhar sobre aquilo que possa estar no âmbito da aparência ou do preconceito.

Acreditamos que em relação às crianças em situação de vulnerabilidade(s), quanto mais se discute conjuntamente, isto é, quem são as crianças na perspectiva de cada um, quais suas potencialidades, suas dificuldades, quem são suas famílias, como é o território onde elas vivem, com quem estabelecem vínculos, como são acessadas e quais são os recursos possíveis para que se rompa com a situação de vulnerabilidade, maiores são as chances de se avançar na compreensão sobre o desenvolvimento das crianças.

4.5 Reunião intersetorial viabiliza a proteção integral

Esta dimensão está relacionada à exposta anteriormente, uma vez que a equipe multidisciplinar costuma estar presente nas reuniões intersetoriais e é justamente a união dos serviços e dos diferentes profissionais que os compõem, para o debate e discussão, que irá viabilizar a proteção integral das crianças. Nessas reuniões há um grande compartilhamento das ações adotadas pelas instituições, esclarecimentos sobre os fluxos da rede, exposição sobre as perspectivas de ser humano e os posicionamentos ético-político dos profissionais. Tais trocas podem gerar contribuições positivas no que se refere à forma de articular os casos.

Durante a nossa presença nas reuniões que aconteceram no centro de saúde, os profissionais que acompanhavam Davi²⁰ puderam trocar entre si as ações realizadas em relação à criança.

²⁰ Para mais informações a respeito da criança, olhar o Anexo 5 (Protocolo de análise das pastas dos alunos).

O psicólogo relatou que o menino ainda não tem saído do quarto e demonstra resistência para tomar banho e cortar o cabelo. A professora disse que Davi não tem feito todas as tarefas e que nas visitas domiciliares a avó não deixa a professora e a criança sozinhos, percebendo uma superproteção da parte daquela. A psiquiatra disse que irá continuar com as visitas para ver como a criança está reagindo às medicações, uma vez que ela ainda não fechou o diagnóstico (DC261015P).

“As profissionais contaram como está o acompanhamento do caso de Davi e quais medidas têm adotado. Disseram que as últimas visitas domiciliares que fizeram na casa de Davi a avó alegou que ele estava dormindo, e por isso não entraram na casa e nem viram a criança. O mesmo aconteceu com a professora na última visita que fez. A psiquiatra relatou que não fechou o diagnóstico da criança, pois não consegue conversar com ela para saber o que ela está sentindo, ela acredita que pode ser desde uma ansiedade até alguma psicose com alucinações. A psiquiatra fez diversas perguntas à nós da escola e relatou que na próxima visita irá entrar na casa, mesmo que a família alegue que a criança esteja dormindo. No prontuário do centro de saúde constava que Davi apresentava, desde os 5 anos de idade, medo, ansiedade e dificuldade de relacionar com outras crianças” (DC280915P).

Nestes casos, o compartilhamento das atuações forneceu uma visão geral sobre o que foi feito e quais os limites que os profissionais encontraram e que impediram que se avançasse na compreensão daquilo que tem acontecido com a criança. Tanto os profissionais da escola, quanto os da saúde - Centro de atenção Psicossocial infantil (CAPSi) e centro de saúde – compartilharam as ações adotadas e as perspectivas sobre a criança.

As reuniões aparecem também como a melhor forma de se aproximar os serviços, haja visto que outras formas de contato se revelaram burocráticas e morosas.

“Após a ligação para esses dois serviços da rede assistencial e de saúde, respectivamente, tive a sensação de que, de fato, é um grande desafio a aproximação da escola com tais instituições pelo fato dos serviços serem burocratizados, o que dificulta o acompanhamento dos casos e a realização de projetos em conjunto. As reuniões intersetoriais me pareceram a melhor maneira de estarmos em constante contato” (D041115P).

Além disso, as reuniões intersetoriais apareceram como formas dos profissionais conhecerem como os outros serviços protetivos funcionam, isto é, o fluxo da rede e quando devem ser acionados.

Durante a reunião com o Conselho Tutelar:

“O conselheiro tutelar (...) ressaltou que existe um fluxo de rede, até se chegar ao conselho tutelar, sendo ele: 1- Inicialmente a escola deve acessar a assistência e a saúde; 2- Escola, saúde e assistência devem pensar nas estratégias de abordagem

com a família; 3- Se ainda não der certo, aciona-se o conselho tutelar a partir de um relatório bem detalhado; 4- Conselho aciona a família e aplica a medida na casa dessa. Nesta ocasião, o conselheiro explica como funciona a assistência social no município, a qual é dividida em proteção social básica e especializada. Ele pede para usar a internet para explicar para todos nós o funcionamento do PAEFI (Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos) em Campinas. Ele nos apresenta o protocolo de encaminhamento ao CREAS/PAEFI o qual consta informação sobre o que são casos de violação de direitos e risco instalado, assim como o fluxo da Rede. Os conselheiros relatam que é importante a escola estreitar os laços com o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social). Ele faz uma crítica: “numa cidade como a nossa, essa rede deveria estar funcionando melhor”” (DC300316P).

Assim, os momentos de diálogos entre os profissionais permitem trocas que ampliam o conhecimento dos trabalhadores, bem como a forma que devem atuar para que os princípios descritos nas leis e nas políticas públicas sejam realizados. Na medida em que os profissionais sabem sobre o funcionamento dos serviços, menores são as chances desses violarem os direitos das crianças e dos adolescentes por meio de ações repressivas, impositivas e que desqualificam os sujeitos.

4.6 Possibilidades de atuação da psicologia escolar

As possibilidades de atuação da psicologia escolar junto às ações intersetoriais em rede representam as práticas que vão para além da escola, isto é, aquelas que pressupõem o diálogo com as outras instituições para que seja possível romper com a cultura da patologização, judicialização e dos estigmas, de modo a contribuir para que os diferentes profissionais percebam as crianças e suas famílias de forma integral.

Percebemos que durante esse processo, houveram momentos em que conseguimos avançar e outros que pouco pode ser feito. Durante uma reunião que participamos no centro de saúde:

“A professora trouxe o caso de Murilo e reforçou a necessidade que ela encontra de que o aluno passe por avaliação psiquiátrica. A professora levou uma lista com diversos comportamentos da criança que chamam atenção e que, segundo ela, apontam para um desvio da normalidade. Nessa ocasião, pontuei que nós, psicólogos

do ECOAR, tínhamos discordância em relação ao modo que vemos o caso de Murilo, uma vez que acreditamos que seus comportamentos são decorrentes do modo como vivencia as relações familiares conflituosas, sendo a escola um espaço onde ele expressa tais contradições. Disse que percebemos isso por meio das conversas com o mesmo, observação da criança na sala de aula, reuniões com seus pais e com os professores. Assim, quando a psiquiatra leu a lista, disse que não existe um medicamento que elimine aqueles comportamentos e que aqueles deveriam ser trabalhados em psicoterapia e nas relações familiares e escolares, sendo mais aconselhável um acompanhamento psicológico” (DC261015P).

Esta passagem exemplifica as diferentes perspectivas entre a professora e equipe de psicologia na escola. Aquela insiste em encontrar uma origem psicobiológica para os comportamentos da criança, mesmo após várias discussões feitas conosco. Quando a professora apresenta a lista para a psiquiatra e esta relata que tais comportamentos devam ser tratados de outras formas e não pela via da medicalização, sentimos que avançamos na perspectiva da proteção infantil.

No entanto, alguns outros momentos de encontro com os diferentes profissionais foram marcados por tensões provenientes das diferentes concepções teórico-práticas presentes:

“Percebi que a equipe da escola se entusiasmou quando a psiquiatra disse que Davi poderia ser autista, como se o diagnóstico acalmasse uma angústia que elas sentiam. Elas perguntaram se esse estava fechado e pediram para a psiquiatra que ela fizesse um documento com o CID (Classificação Internacional de Doenças) e encaminhasse à escola. Nesse momento, questionei sobre o impacto que o status de autista poderia ocasionar na criança e na sua família, e que talvez seria importante irmos mais devagar com o diagnóstico, conversar primeiro com a família e prepará-la quanto à isso (...). Após a discussão do caso de Davi, a professora diz que gostaria de saber sobre como estava o acompanhamento de Murilo, por parte da equipe de saúde. A psiquiatra conta que conversou com a criança e a mãe e percebeu uma grande ansiedade por parte da criança. Argumentei que a situação de Felipe na escola é bastante influenciada pela sua relação em casa. Eu disse que em casa ele se sente impotente e a escola é um espaço onde ele pode liderar, onde tem atenção voltada para ele e onde tem maior visibilidade, por isso tem tantos comportamentos inadequados (...). A psiquiatra diz que prescreveu um antidepressivo (Fluoxetina) para Murilo e indicou acompanhamento, tanto para a mãe, quanto para o filho, nos grupos terapêuticos existentes no centro de saúde. Deixo clara minha posição contrária à medicalização da criança e juntos pensamos na possibilidade da terapeuta ocupacional do centro de saúde acompanhar Murilo na escola alguns dias da semana para entender melhor seus comportamentos e também mediar no que for necessário” (DC290216P).

Destacamos que tais espaços devem ser ocupados por psicólogos que fazem uma leitura da realidade de forma crítica. Nesse sentido, cabe a nós questionarmos as práticas remediativas e classificatórias dos sujeitos, deixando clara nossa posição contrária à patologização.

Entendemos que as distintas formas de se compreender os fenômenos fazem parte do processo de rede e são importantes na medida em que oferecem outros(s) pontos(s) de vista sobre os fatos, bem como outras formas de nele se atuar. Não há garantia de que as discussões e decisões coletivas promovam, de fato, a proteção integral dos casos discutidos, no entanto, podem provocar os profissionais, contribuindo para que tenham posicionamentos mais críticos.

A partir da reunião intersetorial na escola, com a participação do conselho tutelar:

“Percebi, nos conselheiros, profissionais capacitados e que fazem uma leitura crítica da realidade. Durante uma de suas falas, o conselheiro diz: “O Estado é quem mais viola os direitos, não são as famílias” (DC300316P).

Esta fala revela a necessidade de questionarmos para que e para quem a rede de proteção serve, como ela está estruturada e a sua eficiência. Percebemos que existe algo muito maior por trás de todas as políticas, que é um Estado que não proporciona igualdade, acesso à informação, educação e saúde de qualidade devido à sociabilidade capitalista. Desse modo, consideramos que os encontros com a rede foram movimentos importantes e que devem acontecer com maior periodicidade, pois fortalece os profissionais e os faz compreender as contradições do sistema e a necessidade de se articularem, pressionarem as políticas públicas e adotarem posturas críticas e questionadoras.

2. Pastas dos alunos

Como descrito, o acesso às pastas de algumas crianças matriculadas na EEI e que são acompanhadas pelos serviços da rede nos levou à criação de três dimensões, as quais serão expostas a seguir.

Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto à escola

As ações desenvolvidas pela equipe de psicologia em parceria com a escola consistiram nos acompanhamentos realizados junto às criança, às famílias e à rede que os acompanha. Tais ações são representadas pelos acolhimentos, atividades coletivas em sala de aula, reuniões (com as famílias e com a rede), visita domiciliar e tentativas de contato realizadas.

As aproximações com as crianças ocorreram por conversas individuais, acolhimentos, pelo mapeamento ou por intervenções coletivas em sala. Dentre as oito crianças que acessamos as pastas, realizamos tal aproximação com sete. Não conseguimos apenas conversar com Pedro, pois quando tivemos contanto com o caso, soubemos que a criança estava frequentando somente um turno da escola, como já foi mencionado no diário de campo identificado como “DC280316P”. Além disso, foram realizadas visitas domiciliares à Davi, na tentativa de compreender os processos pelos quais a criança estava passando, a dinâmica familiar e para que pudéssemos aproximar a criança da escola.

O contato com as famílias apareceu como a primeira rede de proteção acionada pela escola. Das oito crianças, apenas não foi feito contato com a família de Lukas. Entendemos que a aproximação com a família é fundamental, porém não podemos nos restringir à ela, uma vez que há famílias extremamente fragilizadas e, nesse caso, demandar ações protetivas ou cobrar ações não faz sentido algum, pois antes de tudo é preciso fortalecê-las.

Por isso, percebemos a importância de não responsabilizarmos as famílias, mas sim, de articularmos a rede. Nas situações de fragilidades de vínculos familiares, o contato deve ser feito com os serviços protetivos para que esses criem, juntos, estratégias que visem a superação da vulnerabilidade social. De acordo com a Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004:

a Assistência Social, enquanto política pública que compõe o tripé da Seguridade Social, e considerando as características da população atendida por ela, deve fundamentalmente inserir-se na articulação intersetorial com outras políticas sociais, particularmente, as públicas de Saúde, Educação, Cultura, Esporte, Emprego, Habitação, entre outras, para que as ações não sejam fragmentadas e se mantenha o acesso e a qualidade dos serviços para todas as famílias e indivíduos (Brasil, 2004, p. 40).

Nesse sentido, por meio das reuniões intersetoriais buscamos contribuir com a articulação das políticas ao propormos discussão e encaminhamentos coletivos.

Registro incompleto nas pastas dos alunos

A partir do acesso às pastas dos alunos, pudemos perceber que a maioria delas apresentavam registros incompletos. Sabemos disso pois a escola havia compartilhado conosco informações e ações que já haviam desempenhado e em algumas dessas nós estivemos presentes, como relatado no tópico anterior (Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto à escola).

Quando dizemos registro incompleto, isso consiste em: informações importantes e atualizadas sobre as crianças, por exemplo: com quem ela vive, onde e se é acompanhada por algum serviço externo à escola; registros que não foram realizados, relativo às reuniões com as famílias e com os serviços da rede; ausência de relatório de acompanhamento pedagógico; encaminhamentos feitos pela escola sem estarem documentados ou sem a resposta das instituições; ausência de relatório de acompanhamento das instituições para a escola.

Percebemos que a escola peca no registro e armazenamento de alguns documentos referentes à vida escolar dos alunos, o que dificulta o acompanhamento longitudinal da criança. Por exemplo, não há dados sobre a vida escolar das crianças antes da entrada nessa escola. No caso de Davi, constavam apenas as faltas registradas.

As informações, se documentadas, oferecem subsídios para entendermos o sentido dado pela criança à escola, bem como suas dificuldades e potencialidades. Elas ainda viabilizam as ações preventivas na medida em que, se há informações completas sobre as crianças, torna-se mais fácil pensar em ações e intervenções que visem à superação das dificuldades e limitações, antes que elas se tornem mais complexas, como é o caso de Davi, que está sem ir à escola há alguns meses.

Em algumas situações a escola fez muito, mas como não registrou, as informações se perderam, dificultando o acompanhamento. Alguns profissionais sabem dos casos, atuam, mas é algo pontual, individual. Notamos que falta coletividade e compartilhamento das ações. Se algum profissional que acompanhou a criança mais de perto sai da escola, diversas informações importantes sobre o histórico da mesma se perdem também.

Encaminhamentos da escola para a rede

Os encaminhamentos da escola para a rede foram principalmente para o serviço de saúde, seis das oito crianças. Três crianças foram encaminhadas para o conselho tutelar.

Percebemos que não foi realizado nenhum encaminhamento para as instituições de cultura e lazer existentes no território. Das oito crianças, seis pertencem a famílias pobres que são acompanhadas pelos serviços da assistência social. Isso nos faz refletir sobre a patologização e criminalização da pobreza. Qual o lugar da arte e do lazer na vida dessas pessoas? O direito delas diz respeito a que? Onde estão as políticas de cultura e de esporte da comunidade?

Longe de responsabilizarmos alguém por essa realidade, pretendemos apenas problematizarmos as políticas e suas incoerências. Não temos informações sobre a efetividade do funcionamento dos serviços relacionados à cultura, lazer e esporte no território, pois o objetivo do nosso trabalho foi apenas o de mapeá-los. No entanto, cabe a nós fazermos a crítica: como que os serviços protetivos irão atuar na perspectiva da articulação da rede se sempre os mesmos equipamentos são acessados? O que isso nos quer dizer sobre a intersetorialidade?

3. Entrevista

A entrevista com o orientador pedagógico foi reveladora de seis dimensões. Apresentamos os resultados de cada uma delas.

A rede representa a articulação entre os serviços

Em relação à pergunta 1 (O que representa a rede de proteção à infância e adolescência), o OP respondeu:

“Articulação entre os diversos serviços em prol da criança. Porém é falho, pois não funciona”.

Nesta ocasião, ele apresenta o caso específico de Pedro, criança que estava frequentando apenas um turno da escola para que a família levasse aos serviços de saúde e socioassistenciais. Segundo ele:

“A mãe não levava ao serviço. Levou uma vez e depois não levou mais”.

Assim, fizeram o acordo para que Pedro fosse à escola apenas de manhã, de modo que no turno da tarde ele fosse levado aos serviços. Disse que se sentiu desrespeitada, pois a instituição socioassistencial (ONG cofinanciada da prefeitura que atua junto às famílias vítimas de violência doméstica) passou por cima de tudo que a escola fez, alegando que estavam violando os direitos da criança. Ele relata:

“atualmente confio apenas no centro de saúde. Acho que podem existir coisas boas, mas sinto que o serviço de assistência social decepcionou a escola”.

A confiança no serviço de saúde pareceu existir pelo fato de que ele não problematizou a medida tomada pela escola, sendo complacente à estratégia adotada por ela.

Articulação da rede é responsabilidade da família

Ainda de acordo com a pergunta 1, a resposta do OP demonstra a responsabilização da família pela articulação da rede. A família não é percebida como parte da rede primária de proteção, mas sim como aquela que possibilita (ou não) o acesso das crianças aos serviços.

Sabemos que o que deveria acontecer é a inclusão das famílias no processo de rede. Os serviços, que deveriam contribuir no fortalecimento das famílias, acabam por não conseguir desempenhar essa função e, então, a responsabilidade incide sobre elas.

Devemos analisar esta transferência de responsabilidade com cuidado, pois sabemos da precarização dos serviços, sobretudo das ONGs cofinanciadas. Segundo Senra (2007), os profissionais da assistência social enfrentam dificuldades estruturais decorrentes da precarização dos serviços, seja pela falta de profissionais, pelo pouco investimento nos recursos materiais e de infra-estrutura, bem como formação continuada dos profissionais.

Assim, diante da fragilidade das políticas públicas, a responsabilidade das famílias pelo desenvolvimento dos filhos cumpre com a lógica da meritocracia presente no sistema capitalista. Este inculca nas pessoas a ideia de que, a depender do esforço particular de cada um, será possível avançar na vida e colher os frutos do empenho e dedicação.

Conselho tutelar e serviços de saúde são os mais acessados

Em relação à questão 2 (Quais os equipamentos da rede de proteção mais acessados no contexto da escola), o OP respondeu:

“Conselho tutelar, posto de saúde e universidade (psicólogos e dentistas)”.

Vemos uma ênfase dos serviços relacionados à saúde e justiça. Por se tratar de uma escola localizada na periferia, esses dois elementos devem ser observados com cautela. As crianças são encaminhadas em decorrência de qual razão, dificuldade da escola em acessar a criança e sua família em decorrência dos processos de violência e violação de direitos ou devido à patologização e criminalização da pobreza?

Segundo Patto (1992), é comum se justificar as dificuldades e fracassos escolares como decorrentes das limitações dos alunos ou por causas familiares. Tal justificativa acontece pela tendência de se desconsiderar o ambiente como produto histórico, permeado pelas relações de produção, poder e ideologia. No entanto, este processo tem grandes consequências na medida em que possibilita a existência de preconceitos e estereótipos sobre pobres e não-brancos.

Escola acessa os serviços para realizar encaminhamentos

Em resposta à questão 3 (Como se utiliza os equipamentos da rede de proteção), o OP disse:

“Nos encaminhamentos das crianças para os serviços da psicologia, dentista, nos casos de dificuldade de relacionamento, de aprendizagem e transtornos de comportamentos”.

Percebemos aqui que o OP utiliza os serviços por meio dos encaminhamentos das crianças que apresentam alguma questão relacionada à saúde física e, principalmente, mental/psicológica. Dificuldade de relacionamento, de aprendizagem e transtornos de comportamentos devem ser tratados, segundo o OP, fora da escola e por especialistas. Esta fala nos provoca a refletir sobre as expectativas associadas aos encaminhamentos.

A construção do constante diálogo com a rede foi buscada pela equipe do ECOAR, na tentativa de acessarmos os serviços para pensarmos juntos e não para a realização de

encaminhamentos. Além disso, a partir do momento que se muda a lógica é possível criar projetos coletivos e que incluam a comunidade.

Escola não acessa os serviços para ações preventivas

A resposta da questão 4 (Quando acessa a rede, em que caso) foi a seguinte:

“Em casos de negligência e falta dos alunos, aciona-se o conselho tutelar. Em casos de dificuldade de aprendizagem e distúrbios de comportamento aciona-se o posto de saúde”.

Esta resposta amplia as anteriores na medida em que detalha em quais casos a escola acessa determinado serviço. Além disso, percebemos que a escola procura a rede quando tem demandas específicas, isto é, em situação de negligência, dificuldade de aprendizagem e distúrbios de comportamento. Não se busca pelos serviços para uma abordagem na perspectiva da prevenção.

Segundo Sant’Ana, Filho e Guzzo (2010), a perspectiva preventiva pressupõe outra forma de atuação, relacionada à emancipação popular. Ela rompe com a patologização e medicalização ao investigar os fatores de risco e proteção ao desenvolvimento das crianças e ao visar o fortalecimento das redes de apoio.

Diálogo entre as instituições e criação de um protocolo para controle das famílias

Em resposta à questão 5 (Se é realizado algum acompanhamento, por parte da escola, relativa à efetividade do funcionamento da rede), o OP relata:

“Temos feito visitas às instituições para conversarmos sobre os casos e conversa por e-mail. Mas não é possível fazer acompanhamento efetivo, não dá para saber se os pais levaram nos serviços”.

Embora aqui ele traga que são realizadas visitas às instituições e conversa via e-mail para discussão coletiva dos casos, ele diz que a efetividade não é possível, pois não se sabe se os pais levaram as crianças nos serviços encaminhados. Assim, novamente vemos a responsabilização das famílias. Ele pontua:

“A escola está pensando em criar um mecanismo para saber se a mãe está levando ou não, que é a criação de um protocolo a ser entregue para os pais e assinados pelo serviço que a criança foi encaminhada, pra se ter um controle de que foi mesmo. Se não, a escola faz encaminhamentos à toa”.

A criação deste mecanismo nos remete a uma forma de controle das famílias. Historicamente a relação família-escola é marcada por conflitos em que a família responsabiliza a escola e esta, por sua vez, responsabiliza aquela, se relacionando, normalmente, a partir da existência de um problema. Entendemos que a criação de um protocolo de controle vai de encontro com a responsabilização compartilhada que defendemos.

Não temos dúvidas de que, para além do papel social da escola de socializar o saber, esta deve olhar para a criança integralmente. Neste processo, ao perceberem fragilidades, não podem ver a família como alvo. A expectativa de que as famílias tenham comportamentos baseados naquilo que a escola acredita ser o correto se revela como uma grande problemática. As famílias são diversas e têm históricos de vida particulares. Buscar entendê-las, incluí-las e, quando necessário, fortalecê-las, é papel da escola e das demais políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO QUE VIMOS, O QUE FAREMOS?

*“A liberdade é como o sol,
é o bem maior do mundo(...)”
Jorge Amado em Capitães de areia.*

Antes de iniciar a escrita das considerações que temos a respeito deste trabalho, isto é, daquilo que mais nos chamou atenção diante dos caminhos que seguimos, gostaríamos de pontuar que o mesmo tem limitações decorrentes da nossa inserção no campo e do tempo que tivemos para sua construção. As ações e os acompanhamentos aqui expostos são contínuos e nós apenas fizemos um recorte para expor e explicar como a escola acessa a rede e quais as possibilidades existentes diante dessa relação. Não tivemos, portanto, a pretensão de apresentar histórias concluídas de superação de vulnerabilidades, mas, sim, os processos existentes e possíveis para que a intersetorialidade nas políticas aconteça e seja real o enfrentamento às vulnerabilidades sociais pela ação coletiva.

A realização deste trabalho nos aproximou das redes de base local da região noroeste de Campinas. Ele nos fez refletir sobre quais as redes existentes na sociedade e que podem nos auxiliar a dinamizar a proteção e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes que necessitam da articulação intersetorial.

A partir dos objetivos propostos, este trabalho teve duas dimensões. Uma analisou como a escola se relaciona com a rede de proteção, e a outra fez proposições de ações intersetoriais a partir da inserção dos psicólogos na escola.

Em relação à primeira dimensão, vimos uma aproximação da escola com a rede ainda incipiente. A partir do mapeamento realizado, constatamos uma grande quantidade de ONGs cofinanciadas da prefeitura, responsáveis pela assistência social na região noroeste, bem como vários centros de saúde. Por outro lado, notamos pouca oferta de cultura, lazer e esporte na região, atividades fundamentais para a criação, bem estar e saúde mental da população.

A escola demonstrou acessar a rede quando percebia uma demanda específica, sobretudo em casos de dificuldade de aprendizado, problemas de comportamentos ou negligência familiar. Os encaminhamentos para o centro de saúde foram maioria, o que nos provocou a refletir sobre a cultura da patologização e medicalização presente na sociedade.

A desarticulação da rede se revelou como um desafio à intersectorialidade. Os profissionais da escola encaminhavam as crianças e, comumente, não recebiam resposta dos serviços. Estes agem isoladamente e, diante das inúmeras demandas de trabalho, têm dificuldades de se reunirem com os outros serviços relacionados à proteção das crianças, adolescentes e suas famílias.

A partir da entrevista com o Orientador Pedagógico da escola, a rede de proteção foi representada como a articulação entre os serviços em prol da criança. Porém, a família não foi considerada como pertencente à rede e parte dela. Essa, por sua vez, foi responsabilizada por viabilizar os encaminhamentos, levando as crianças nos serviços recomendados.

Nessa perspectiva, percebemos que a lógica operante foi a de encontrar responsáveis para os casos de vulnerabilidade, como se houvesse um culpado pelas diversas condições que as crianças vivenciam, ora elas próprias, ora suas famílias. No entanto, sabemos que os valores do capital fundamentados na dominação, exploração e competitividade justificam ideologicamente esta lógica, não identificando os seus determinantes históricos, políticos e sociais.

A segunda dimensão deste trabalho representou as possibilidades de atuação da psicologia escolar na perspectiva da proteção integral. O nosso objetivo foi o de demonstrar que podemos ser parceiros e que temos elementos pra contribuir para a dinâmica da escola e da rede de proteção quando: estabelecemos vínculos com os sujeitos, procuramos conhecer suas histórias de vida e suas famílias, buscamos trazer a comunidade para a escola, propomos discussões coletivas e formação junto aos professores, ampliamos o que significa a

medicalização e judicialização da vida e da escola, propomos um acompanhamento longitudinal das crianças, com relatório/registo sobre seu desenvolvimento, buscamos parceiros nas outras instituições que se fazem presentes na escola e lançamos mão de diversas estratégias para aproximação das crianças.

Acreditamos que os psicólogos, por compreenderem as dimensões do desenvolvimento, podem contribuir com o fortalecimento das instituições e problematizações dessas, desde que tenham como foco o que está por trás do não aprender, dos atos violentos e da ausência da família na escola. Isto é, se realizarem uma leitura crítica da realidade, incluindo os diferentes atores que compõem a comunidade.

Por isso a importância de atuarmos não só na escola, mas também nas suas mediações. A psicologia escolar deve buscar romper com a existência de muros da escola, adotando uma intervenção psicossocial na realidade e se atendo para as diferentes necessidades dos sujeitos. A escola integral que preconiza o desenvolvimento integral não pode se voltar apenas aos conteúdos pedagógicos. É necessário conhecer o sujeito situado no seu contexto, dentro das relações que estabelece, reconhecendo-o enquanto ser ativo, ser de direitos, ser da transformação.

Na perspectiva de elucidarmos a forma como a sociedade está configurada e o quanto a lógica do controle, repressão e alienação dificultam os processos intersetoriais, visamos despertar a corresponsabilização e a discussão e reflexão na escola junto aos profissionais que nela atuam para que eles percebessem a importância da multidisciplinaridade e do trabalho coletivo, de modo que a educação não esteja apartada da proteção social, das políticas públicas e dos direitos das crianças. Cientes das contradições da realidade, do trabalho precarizado dos profissionais da educação, bem como da saúde e assistência, visamos fortalecer uns aos outros, somando esforços para construirmos, juntos, uma educação que

dialogue com as demandas de vida da população brasileira. Acreditamos que o diálogo coletivo pode superar as barreiras cristalizadas e as práticas naturalizadas.

Embora ainda vejamos uma estrutura rígida e hierarquizada das políticas, sua flexibilização nos pareceu possível na medida em que problematizamos o seu funcionamento e, no seu lugar, propomos ações que despertem para a dinâmica das redes de proteção.

Em alguns casos a escola é o espaço mais protetivo que a criança frequenta, diante disso, ela não pode se abster do seu papel de proteção. A escola tem instrumentos para trazer a comunidade para a escola, para promover debates e estratégias que tenham como objetivo romper com a opressão que muitas crianças e famílias vivem cotidianamente e contribuir para que as pessoas possam ser livres.

De acordo com Freire (2015):

A libertação, por isso, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos que é a libertação de todos.

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (p. 48).

A escola pode e deve fazer parte do processo de libertação dos povos desde que repense a educação, as relações que ela reproduz e aquela que almeja. O enfrentamento político na construção das políticas públicas se faz imprescindível. Será a partir da participação social que construiremos, juntos, ações que representam as demandas populares.

Este trabalho oferece algumas possibilidades, porém temos clareza de que é necessário muitos outros estudos que falem da relação da escola com a rede de proteção à infância e à adolescência. Suas reflexões não se esgotam, pelo contrário, se ampliam na medida em que pudermos contar com psicólogos nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- Alves, A. M. (2010). O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9(1), 1-13.
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., & Borges-Andrade, J. E. (2010). As mudanças no exercício profissional da psicologia no Brasil: o que se alterou nas duas últimas décadas e o que vislumbramos a partir de agora? In Gondim, S. M. G.; Bastos, A. V. B. (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 419-444). Porto Alegre: Artmed.
- Braghini, S. (2016). Medicalização da infância: uma análise bibliográfica. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas: Campinas-SP.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Distrito Federal: Senado.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990. Recuperado: Setembro. 2014. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.
- Brasil. (1993). *Lei Orgânica da Assistência Social, n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Brasília, DF: DOU de 8 de dezembro de 1993.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2004). *Política Nacional de Assistência Social*. Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Brasília: o Ministério.
- Brasil. (2011). Ministério Da Educação. Programa Mais Educação – Passo a passo. In: M.E., Santos, et al. (Orgs.) Brasília: MEC – Secad. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf.
- Brasil. (2012). Política Nacional de Atenção Básica. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília : Ministério da Saúde.
- Brasil (2014). Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Recuperado: Novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Trad. T.M. Baptista. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, D. B., & Yamamoto, O. H. (2002). Psicologia e políticas públicas de saúde: anotações para uma análise da experiência brasileira. *Psicologia para a América Latina, 1*, 1-12.
- Carvalho, M. do C. B. (2006). O Lugar da Educação Integral na Política social. In: Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 07-13.

- Castells, M. (1998). *Hacia el estado red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información*. In: SEMINÁRIO SOCIEDADE E REFORMA DO ESTADO, Brasília.
- Collares, C. A., & Moysés, M. A. F. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. (p. 193- 213). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia- CFP. (2007). *Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS*. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP, Brasília, CFP.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica / Conselho Federal de Psicologia*. - Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2015). Estatuto da Criança e do Adolescente: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades. In: J. de O. Moreira, M. J. G. Salum, R. T. Oliveira (Orgs.) - Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP.
- Costa, E .A. P., & Coimbra, C. M. B. (2008). Nem criadores, nem criaturas: éramos todos devires na produção de diferentes saberes. *Psicologia e Sociedade*, 20(1), 125-136. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000100014&script=sci_arttext.
- Dias, L. P. (2004). Por dentro da escola: a participação da sociedade civil no Conselho Escola. In E. Scheinvar & E. Algebaile (Orgs), *Conselhos participativos e escola*(pp. 7-184). Rio de Janeiro: DP&A.
- Diéguez, A. J. (1983). La investigación-acción – una metodología didáctica para la participación y acción social. In A. J. Diéguez. (Org.) Artículos y experiencias de investigación-acción en Argentina em la década de los 80. (pp.8-14). Disponível em:<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000219.pdf>.
- Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: Estudos sobre educação*, 24 (1), 19-29.
- Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. *Psicologia da Educação*, (33), 29-47. Recuperado em 06 de agosto de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Facci, M. G. D. (2009). A Intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da Psicologia Histórico-cultural. In: Marinho-Araujo, C. M (Org) *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.

- Facci, M. G. D., Eidt, N. M., Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), p.99-124.
- Faleiros, V. de P. (1991). *O que é Política Social*. São Paulo: Brasiliense. 5ª ed.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 59 ed.
- Galeano, E. (2002) Livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM. 9ª ed.
- Gonçalves, A. S. (2006). Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos CENPEC, n. 2.
- Gonçalves, A. S., & Guará, I. M. F. R. (2010). Redes de proteção social na comunidade. In: Guará, I. M. F. R. *Redes de proteção social*. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA; Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente.
- González- Rey, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada . *Revista Liminales*, v. 1(4), p. 13-38.
- Guará, I. M. F. R. (2009). Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, 22 (80), 65-81.
- Guareschi, N. M. F., Reis, C. D., Huning, S. M., & Bertuzzi, L. D. (2007). Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1). Recuperado em 21 de setembro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100003&lng=pt&tlng=pt .
- Guareschi, P. A. (2009). Pressupostos epistemológicos implícitos no conceito de libertação. In R. S. L. Guzzo, & F. Lacerda Júnior (Orgs.), *Psicologia social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação* (pp. 49-63). Campinas, SP: Editora Alínea
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. Martínez, (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*(pp.17-19).Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Machado, E. M. (2007). Risco e proteção: busca por uma compreensão não-linear desses constructos. In R. S. L. GUZZO, R. (Org.) *Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco*. Campinas: Alínea.

- Guzzo, R. S. L., & Marques, C. de A. E. (2007). Falando da criança e sua vida: compreendendo a visão dos pais. In R. S. L. GUZZO, R. (Org.) *Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C (2011). 2008 – Ano da Educação para os Psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In C.M., Matinho-Araújo; R.S.L., Guzzo (orgs.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L, Mezzalira, A. S. C., & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 329-338.
- Guzzo, R. S. L. (2014). Conscientization and political changes. In T. Teo (org.). *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer.
- Inojosa, R. M. (2001). Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento com intersectorialidade. *Cadernos FUNDAPE*, n.22, p. 102-110. Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/publicacoes/cadernos/cad22/dados/Inojosa.pdf>. Acesso em: 20 Jul 2016.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Censo Demográfico. Recuperado em 04 Junho, 2015, em www.ibge.gov.br
- Lane, S.T.M. (1985). O processo grupal. In S. Lane & W. Codo (orgs), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 78-98). São Paulo, Brasiliense, 1985.
- Leclerc, G de F. E., & Moll, J.(2012). Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*. Curitiba. Brasil Editora UFPR,91-110.
- Macedo, J. P. & Dimenstein, M.(2012). O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil. *Avances em Psicología Latinoamericana*, 30 (1), 182-192.
- Macedo, J. P., Sousa, A. P. de, Carvalho, D. M. de, Magalhães, M. A, Sousa, F. M. S. de, & Dimenstein, M. (2011). O psicólogo brasileiro no SUAS: quantos somos e onde estamos?. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 479-489. Retirado em 30, Novembro 2015: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000300015&lng=en&tlng=pt.
- Marinho-Araújo, C. M. (2014). Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In GUZZO, R. de S. L. (org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*. 2(1), 7-27.
- Martín-Baró, I, (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid, España: Trotta.
- Martín-Baró, I. (2011). Para uma Psicologia da Libertação. In R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (orgs). *Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação*. Campinas: Editora Alínea.

- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23(83), 39-56.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam - divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. *Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos*, v. 1.
- Marvakis, A. (2011). La psicología (crítica) permanentemente enlaencruzijada: sirvientes del poder y herramientas para la emancipación. *Teoría y crítica de la psicología* 1, 122–130.
- McTaggart, R. (1997). Guiding principles for participatory action. In: McTaggart, R. *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142.
- Melo, J. C. & Sousa, K. C. S. (2015). Educação integral & gestão escolar: nasce a sociedade dos indivíduos? *Ensino & Multidisciplinaridade*, São Luís, 1, (2), 28-42.
- Mendonça, M. H, M. de. (2002). O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas equitativas. *Cadernos de Saúde Pública*, 18, 113-120. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2002000700012&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-311X2002000700012.
- Menezes, T. V. & Castro, L. R. (2013). Redução da idade penal: um questionamento sobre seus fins. *Mnemosine*, 9(1), 149-168.
- Moll, J. (2009). Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, MEC/Secad.
- Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Moreira, A. P. G. (2015). *Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas-SP.
- Moura Jr., J. F.; Cidade, E. C.; Ximenes. V. M.; Sarriera, J. C. (2014). Concepções de pobreza: um convite à discussão psicossocial. *Temas em Psicologia*, 22(2), 341-352.
- Nilson, L. H. (2009). Intersetorialidade e contextos territoriais. Educação Integral e Intersetorialidade. In Ministério da Educação (pp. 22-29). Recuperado em 05 de Fevereiro de 2016 de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012175.pdf>.
- Paulo Netto, J. (1996). *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

- Paulo Netto, J. (2011). Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular.
- Parker, I. (1999). Critical psychology: critical links. *Annual Review of Critical Psychology*. Vol. 1, pp. 03-18.
- Parker, I. (2009). Psicologia crítica: qué es y qué no es? *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 8, 139-159.
- Patto, M. H. S. (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queioz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*. São Paulo, p. 107-121.
- Pereira, K. Y de L. & Teixeira, S. M. (2013). Redes e intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. *Textos & Contextos*. Porto Alegre. v. 12, n. 1, p 114 – 127.
- Piana, M.C. (2009). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 233 p.
- Prefeitura Municipal de Campinas- PMC. (2014). Diário oficial. Número 10.826. Ano XLIV.
- Prefeitura Municipal de Campinas- PMC. (2015). Relatório de Informações Sociais do Município de Campinas.
- Prilleltensky, I. (1999). Critical psychology foundations for the promotion of mental health. *Annual Review of Critical Psychology*. Vol. 1, 100-118.
- Rehem, F. Q. N., & Faleiros, V. de P. (2013). A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, n. 39, 691-710.
- Rizzini, I. A criança e a Lei no Brasil. Revisitando a história (1822-2000). (2000). Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 142 p.
- Rosa, J. G. *Magma*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- Sant'Ana, I. M., da Costa, A. S., & Guzzo, R. S. L. (2008). Escola e Vida: Compreendendo uma Realidade de Conflitos e Contradições. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 2(2), São João del-Rei.
- Sant'Ana, I. M., Euzébios Filho, A. & Guzzo, R. S. L. (2010). O psicólogo escolar no ensino fundamental: referência para uma intervenção preventiva. *Extensão em Foco*, Curitiba, n. 5, 111-120.
- Scheinvar, E. (2004). Tensões, rupturas e produções na relação entre Conselho Tutelar e a escola. In: E. Scheinvar & E. Algebaile (Orgs) *Conselhos participativos e escola* (pp. 7-184). Rio de Janeiro: DP&A.

- Senra, C. (2009). *Psicólogos sociais em uma instituição pública de Assistência Social: analisando estratégias de enfrentamento*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas-SP.
- Silva, N. A. (2012). *Nosso bairro tem história*. Campinas, SP.
- Silva, J. V., & Corgozinho, J. P. (2011). Atuação do psicólogo, suas/cras e psicologia social Comunitária: possíveis articulações. *Psicologia & Sociedade*; 23(n. spe.), 12-21.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigostki. *Educação & Sociedade*, ano XXI, 71, 45-78.
- Souza, V. L. T., et al. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In GUZZO, R. de S. L. (org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Alínea.
- Tassara, E. T de O., & Ardans, O. (2007). A relação entre ideologia e crítica nas políticas públicas: reflexões a partir da psicologia social. *Revista Psicologia Política*.7(14), 317-330.
- Teixeira, Y. S. de A. (2007). *O enfrentamento da medicalização pelo trabalho pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas: Campinas-SP.
- Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Triviños, A. S. (2006). A dialética materialista e a prática social. *Movimento*: Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142.
- Tonet, I. (2012). *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács.
- Tuleski, S. C., & Franco, A. de F. (2015). O método como produto da história. *Revista eletrônica arma da crítica*. p.18-33.
- Vieira, E. M. V., & Ximenes, V. M. (2008). CONSCIENTIZAÇÃO: Em que interessa este conceito à psicologia? *Psicologia Argumento*. 26(52), 23-33.
- Vigotski, L. S. (1931/2000). Método de investigación. In L. S. Vigotski. *Obras Escogidas, Tomo III* (pp.28-63). Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Recuperado em 01 de dezembro de 2015, de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>.
- Weber, M. A. L. (2008). *Trilogia da proteção integral à crianças: compreensão de pais e educadores da educação infantil*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 249p.
- Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social": perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 30-37.

ANEXOS

ANEXO 1: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Psicologia na escola e rede de proteção à infância e adolescência no enfrentamento à vulnerabilidades

Pesquisador: CAROLINA NASCIMENTO DIAS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 49057315.0.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.367.096

Apresentação do Projeto:

Este estudo abordará a relação entre escola pública e rede de proteção à infância e adolescência na região noroeste de uma cidade do interior de São Paulo tendo como objetivo de pesquisa investigar como acontece essa relação, buscando refletir o papel do psicólogo diante deste cenário. Para isso será feito um mapeamento da região, demarcando os serviços de saúde e socioassistencial disponíveis, participação de grupos de discussões com os professores e estaremos presentes nos TDCs (Trabalho Docente Coletivo) e análise das pastas de alguns alunos que são acompanhados por algum/alguns serviço(s) da rede. Todos os procedimentos descritos serão registrados por meio dos diários de campo e os dados serão analisados por meio da análise.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a relação entre a dimensão da escola pública e a rede de proteção à infância e adolescência (saúde e sócioassistencial) na região noroeste de uma cidade do interior de São Paulo e pensar novas formas, críticas, políticas, éticas, de atuação do psicólogo, a partir desse encontro

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não oferece risco à população estudada, uma vez que não há envolvimento direto com os sujeitos desta pesquisa ou revelação da identidade dos mesmos. Como benefícios, destacamos

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136

Bairro: Parque das Universidades

UF: SP

Município: CAMPINAS

CEP: 13.086-900

Telefone: (19)3343-6777

Fax: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.367.086

uma melhor intervenção da equipe do ECOAR, na medida em que a reflexão, característica dessa pesquisa, possibilita a construção de novas ideias e práticas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências identificadas em versões anteriores do projeto foram atendidas

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado. Conforme a Resolução 466/12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_579179.pdf	10/12/2015 12:09:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	10/12/2015 12:08:09	CAROLINA NASCIMENTO DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_diretores_op_versao_2.doc	10/12/2015 11:54:57	CAROLINA NASCIMENTO DIAS	Aceito
Outros	termo_autorizacao_psicologo_nas_escolas.docx	03/11/2015 16:53:36	CAROLINA NASCIMENTO DIAS	Aceito
Outros	autorizacao_consulta_banco_de_dados.pdf	03/11/2015 16:48:08	CAROLINA NASCIMENTO DIAS	Aceito
Outros	Atendimento_questoes_cep_2.docx	03/11/2015 16:46:05	CAROLINA NASCIMENTO DIAS	Aceito

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136

Bairro: Parque das Universidades

CEP: 13.086-900

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

Fax: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS

PONTIFÍCA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE CAMPINAS -
PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.367.096

Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_registros_matricula.pdf	03/11/2015 16:44:33	CAROLINA NASCIMENTO DIAS	Aceito
Outros	Atendimento_questoes_parecer_comite de_etica.docx	05/10/2015 21:54:19	CAROLINA NASCIMENTO DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacao_da_instituicao.pdf	09/09/2015 17:31:47	CAROLINA NASCIMENTO DIAS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Carolina_Dias.pdf	09/09/2015 17:20:29	CAROLINA NASCIMENTO DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 14 de Dezembro de 2015

Assinado por:
David Bianchini
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136

Bairro: Parque das Universidades

CEP: 13.086-900

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3343-6777

Fax: (19)3343-6777

E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

ANEXO 2: ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DO MAPEAMENTO DA REDE

- 1) Identificar as instituições relacionadas à proteção social que a região noroeste do município oferece em relação à educação pública (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), centros de assistência social, centros de saúde, instituições culturais e esporte/lazer;
- 2) Identificar a localização geográfica das instituições;
- 3) Descrever o tipo de serviço que as instituições oferecem;
- 4) Identificar a vinculação institucional (pública ou privada).

ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO DA ESCOLA

1. Para você, o que representa a Rede de Proteção à Infância e adolescência?
2. Quais equipamentos da rede de proteção que você mais acessa no contexto da escola?
3. Como você os utiliza?
4. Quando vocês os acessa, em que casos?
5. É realizado algum acompanhamento, por parte da escola, sobre a efetividade do funcionamento da rede?

ANEXO 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(educadores, diretores, orientadores pedagógicos, demais membros da equipe educativa)

Você está sendo convidada (a) a participar de uma pesquisa que é a dissertação de mestrado de Carolina Nascimento Dias no Curso de Pós Graduação em Psicologia da PUC Campinas sob orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo. Trata-se de um trabalho cujo objetivo é compreender a relação entre a dimensão da escola pública e a rede de proteção à infância e adolescência (saúde e sócioassistencial) na região noroeste de Campinas e pensar novas formas, críticas, políticas, éticas, de atuação do psicólogo, a partir desse encontro.

Como parte do trabalho de pesquisa faremos registros a partir de nossa inserção no cotidiano da escola e participaremos de grupos de discussões com os professores e estaremos presentes nos TDCs (Trabalho Docente Coletivo) o qual representa um espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar.

Os grupos de discussões com os professores consistirão em conversas que teremos com os mesmos para saber como eles se organizam e procedem diante dos casos em que a escola precisa do auxílio de outros serviços para proteger as crianças de situações de vulnerabilidade. Desse modo, esses grupos acontecerão conforme hajam casos de alunos e famílias que precisam desse cuidado e dessa ação em rede. Tais encontros terão duração de uma hora e a pesquisadora registrará em seu diário de campo as informações obtidas a partir das discussões geradas.

Em relação à nossa presença nos espaços dos TDCs, inicialmente participaremos enquanto ouvintes. Posteriormente coordenaremos um encontro com o tema “Escola e Rede de proteção: aproximações e atuações (im) possíveis?” o qual terá duração de duas horas e buscaremos obter informações sobre como a equipe escolar percebe a rede de proteção à infância e adolescência, isto é, se reconhecem os diferentes serviços existentes na região, se estabelecem comunicação com os mesmos e quem são os responsáveis por esses diálogos e parcerias com a rede.

Identificamos sua participação em uma destas situações registradas e gostaríamos de sua autorização para a inclusão destes registros em nossa pesquisa.

Você não será identificado (a). Apenas descreveremos a situação que o (a) envolve com o objetivo de esclarecer como e quando a escola acessa a rede, contribuindo para o fortalecimento da rede de proteção às crianças e famílias em situação de vulnerabilidade. Por isso, estaremos à sua disposição para esclarecer suas dúvidas ou para conversar sobre o conteúdo dos registros, quando, e, se você assim desejar. Para isso, disponibilizo meu contato: telefone (19) 98740-1887 e email: carolina.ndias@gmail.com. Você poderá ler os registros e, caso queira, alguma informação será retirada. Você também poderá desistir de incluir o registro que o (a) envolve na pesquisa sem que isso acarrete prejuízo algum.

Esse trabalho foi avaliado de acordo com seus requisitos éticos e aprovado pelo “Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, no telefone (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00”. Você também poderá entrar em contato com este Comitê sempre que queira para esclarecimento de quaisquer dúvidas de natureza ética. Este Termo de Consentimento é confeccionado em duas vias e uma delas ficará com você.

Declaro que li ou leram e esclareceram para mim todos os itens especificados neste TCLE. Minhas dúvidas foram esclarecidas e recebi uma cópia deste documento. Portanto, dou consentimento e autorizo minha participação nesta pesquisa de acordo com os critérios garantidos neste termo.

Nome do educador/diretor/orientador pedagógico:

RG:

Telefone Contato:

Assinatura do professor/diretor/orientador pedagógico:

Assinatura da pesquisadora:

ANEXO 5: AUTORIZAÇÃO PARA CONSULTA DO BANCO DE DADOS

DO RISCO  À PROTEÇÃO

Uma Intervenção Preventiva na Comunidade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Centro de Ciências da Vida – Faculdade de Psicologia
Laboratório De Avaliação E Medidas Psicológicas / Área Sócio-Emocional

AUTORIZAÇÃO PARA CONSULTA DE BANCO DE DADOS

Prezada Professora Doutora Raquel Souza Lobo Guzzo.

Venho por meio dessa solicitar sua autorização para consultar o Banco de Dados relacionado ao projeto “ECOAR: Espaço de Convivência Ação e Reflexão”, incluído em um projeto maior intitulado “Do Risco à Proteção: análise de indicadores para um intervenção preventiva”.

A minha pesquisa visa compreender a relação entre a dimensão da escola pública e a rede de proteção à infância e adolescência (saúde e sócioassistência) na região noroeste de uma cidade do interior de São Paulo e pensar novas formas, críticas, políticas, éticas, de atuação do psicólogo a partir desse encontro. Para isso, analisarei os documentos e relatórios de campo realizados pelos membros do grupo que participaram desta proposta na escola e na rede.

Espero contar com sua autorização, colocando-me a disposição para quaisquer dúvidas que necessitam ser esclarecidas.

Concordando com a autorização, solicito que a prezada Coordenadora do Projeto preencha a carta de consentimento abaixo. Desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,
Carolina Nascimento Dias
PUC-Campinas

Eu, Raquel Souza Lobo Guzzo, professora de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e responsável pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação do Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia (LAMP) da PUC-Campinas, autorizo a mestrande Carolina Nascimento Dias portadora do CPF 103.533.596-45, minha orientanda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, a utilizar o banco de dados generativo (BDG) do referido Laboratório.


Raquel Souza Lobo Guzzo

Campinas, 27 de Outubro de 2015.

ANEXO 6: AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA USO DAS INFORMAÇÕES DO ECOAR

Prezada Diretora,

Venho solicitar sua colaboração para realizar na instituição escolar _____ uma pesquisa intitulada PSICOLOGIA NA ESCOLA E REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO ENFRENTAMENTO À VULNERABILIDADES, conduzida por Carolina Nascimento Dias, sob orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo. Essa pesquisa tem por objetivo *compreender a relação entre a dimensão da escola pública e a rede de proteção à infância e adolescência (saúde e sócioassistencial) na região noroeste de uma cidade do interior de São Paulo e pensar novas formas, críticas, políticas, éticas, de atuação do psicólogo a partir desse encontro. Para isso, participaremos de grupos de discussões com os professores, estaremos presentes nos TDCs (Trabalho Docente Coletivo) e analisaremos as pastas de alguns alunos que são acompanhados por algum/alguns serviço(s) da rede de modo que possamos extrair informações a respeito de como a escola realiza os encaminhamentos e quais procedimentos ela adota em relação à família e contanto com os serviços.*

Asseguro que todos os procedimentos descritos serão registrados por meio dos diários de campo em que será guardado o anonimato sobre a identidade da escola e dos participantes. Comprometo-me a esclarecer qualquer dúvida que venha a ter antes, durante ou depois da realização da pesquisa, bem como, após a análise dos dados, a dar um retorno com discussão dos resultados. Sendo assim, solicitamos seu posicionamento sobre a autorização desta pesquisa na escola assinando o termo abaixo.

Eu, _____, RG nº _____, diretor da escola _____, por meio deste termo permito a realização da pesquisa nesta instituição intitulada “PSICOLOGIA NA ESCOLA E REDE DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO ENFRENTAMENTO À VULNERABILIDADES” desenvolvida por Carolina Nascimento Dias e sua orientadora, Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, conforme objetivos já explicitados acima.

Estou ciente de que a autorização desta pesquisa na escola é voluntária e sem ônus, podendo ser rompida a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo para a escola.

Declaro que recebi as instruções necessárias da pesquisadora, inclusive a do uso estrito para fins acadêmicos e científicos e a de que a pesquisa não causará nenhum constrangimento ou riscos à escola ou aos participantes.

E por tudo que foi declarado, em nome da verdade, **assino o termo abaixo.**

Assinatura do diretor/responsável

Assinatura da Pesquisadora

Campinas, ____ de _____ de 2015.

ANEXO 7: ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE CAMPO

DIÁRIOS DE CAMPO – AÇÕES DA PSICOLOGIA NA ESCOLA

Psicologia junto aos professores e profissionais da gestão escolar:

FONTE	UNIDADE (TEMA, ESPAÇO)	INTERPRETAÇÃO	DIMENSÃO
DC080415E	A professora nos pediu para darmos atenção a um de seus alunos (Davi), que não consegue ir às aulas que não sejam com ela e não participa de nenhuma atividade proposta.	Professora procura a equipe de psicologia para auxiliá-la.	Demanda da professora para atuação da psicologia escolar - acompanhamento de crianças.
DC290415E	A professora pediu-nos novamente para darmos atenção a um de seus alunos (Davi), que, segundo ela, possui “Fobia Social” ou “Síndrome do Pânico” . Conversamos um pouco sobre o seu caso e o OP nos apresentou uma lista de pelo menos 10 alunos que “precisariam” de nossa atenção. Informamos que tentaríamos da melhor forma possível planejar ações coletivas para o acompanhamento social dos alunos em questão.	Professora procura a equipe de psicologia para auxiliá-la. Professora patologiza os comportamentos da criança. OP apresenta demanda para a psicologia escolar. Equipe do ECOAR enfatiza ações coletivas junto aos estudantes.	Demanda da professora e OP para atuação da psicologia escolar - acompanhamento de crianças. Cultura da patologização e medicalização.
DC270515P	As professoras da Educação Especial se aproximaram de nós e nos passaram alguns casos para que acompanhemos juntamente com elas, sendo eles: Davi, Murilo e Francisco.	Professoras da Educação Especial procura a equipe de psicologia para auxiliá-las.	Demanda das professoras da educação especial para atuação da psicologia escolar – acompanhamento de crianças.
DC170615P	A professora nos mostra os desenhos de Francisco e redige um encaminhamento para que a criança seja atendida pela clínica de Psicologia da PUC, nos entregando para que nós viabilizemos tal atendimento. (Francisco faz desenhos que envolvem morte, sangue, tortura e	Professora espera um tipo de atuação da equipe de psicologia – facilitar encaminhamentos. Equipe do ECOAR compreende as limitações do trabalho dos	Demanda da escola para atuação da psicologia escolar – encaminhamentos.

	sofrimento). Nessa ocasião me sinto cobrada, porém também entendo a angústia da professora, haja visto que as tentativas de aproximar a família foram muitas e todas com insucesso. Me perguntei qual o limite de ação da escola e o quanto as políticas deveriam ser mais bem articuladas (equipe ECOAR).	professores e a dificuldade de acesso às famílias. Questionamento da psicóloga em relação ao funcionamento da rede de proteção.	
DC050815P	A professora de Davi nos disse que realizou visita domiciliar na casa da criança, porém ele não quis se relacionar com ela. Disse que ele está tomando remédio psiquiátrico e que achou estranho a avó não ter aceitado a presença de nós do ECOAR nessa visita, como se a avó estivesse escondendo algo. (A visita domiciliar foi sugerida pela equipe do ECOAR, haja visto que a criança estava afastada da escola e com atestado médico para tal).	Escola vai até a criança/família. Encaminhamento feito pela saúde – medicalização. Como a psicologia é vista pela família. Equipe ECOAR faz proposições para escola na tentativa de proteger a criança.	Possibilidade de atuação da psicologia escolar: equipe de psicologia amplia o olhar da escola sobre possibilidade de acompanhar o caso. Cultura da patologização e medicalização.
DC050815P	Durante a conversa com a professora ela nos conta sobre a preocupação com seu aluno (Rafael). A mãe da criança conversou com outra professora da escola e relatou sobre a violência sexual que o filho viveu quando era bebê, acreditando que seu comportamento atual pode ser influenciado por essa situação. A professora pede à equipe do ECOAR para que continuemos com as atividades em sua sala pois Rafael ainda não é aceito no grupo. Além disso, pediu para que marcássemos uma reunião com a mãe de Rafael para que a ajudássemos a abordar essa temática com a mesma.	Mãe da criança tem vínculo com outra professora – rede interna fraca. Professora solicita intervenção coletiva por parte do ECOAR. Professora solicita a equipe do ECOAR para mediar a conversa com a família.	Possibilidade de atuação da psicologia escolar: mediar a relação entre família e escola. Demanda da escola para atuação da psicologia escolar: - atuação junto à família - atuação coletiva.
DC120815P	Fomos conversar com o OP para contarmos à ela as ações que estamos desenvolvendo e como temos conduzido os casos. Ela relatou sobre alguns alunos e disse que os professores estão envolvidos com o projeto ECOAR.	Ação da equipe de psicologia junto à OP. Professores demonstram apoio à psicologia na escola.	Possibilidade de atuação da psicologia escolar – mediação da relação entre escola e rede.

	<p>Relatou sobre a dificuldade dos professores e equipe em saber como e quando acessar a rede, quais as instituições mais adequadas e quando é que se esgotam as possibilidades de atuação no âmbito da escola.</p> <p>Diante disso, pensamos em fazer em essa discussão em algum espaço do TDC.</p>	<p>Escola apresenta suas dúvidas sobre a relação com a rede.</p> <p>Equipe do ECOAR vê a necessidade de discutir coletivamente a relação entre escola e rede.</p>	<p>Escola tem pouco conhecimento acerca da relação com a rede.</p>
DC120815P	<p>A professora formulou um relatório sobre Murilo, solicitando uma avaliação médica devido aos comportamentos inadequados que a criança vem apresentando.</p> <p>Ela apresentou o mesmo para nós e pediu nossa opinião. Dissemos que considerávamos precipitado o encaminhamento e que, antes disso, gostaríamos de mais tempo com a criança, assim como conversas com a família da mesma.</p> <p>Desse modo, a professora disse que iria segurar o encaminhamento por um mês, sendo que nesse tempo nós do ECOAR iremos cuidar do caso.</p> <p>Nessa ocasião, marcamos reunião com a família de Murilo para a semana seguinte.</p>	<p>Ação da escola para a rede de saúde.</p> <p>Professora considera o ponto de vista da equipe do ECOAR.</p> <p>Equipe do ECOAR expõe sua forma de trabalho baseada na prevenção, no vínculo com a criança e com a família.</p> <p>Professora confia na perspectiva da psicologia.</p>	<p>Ações da escola para a rede: escola encaminha para a saúde.</p> <p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar :</p> <ul style="list-style-type: none"> - acompanhamento das crianças; - atuação junto às famílias; - não patologização.
DC120815P	<p>O OP nos conta que a professora de Francisco está bastante preocupada e acha que a escola deve acionar a Vara da Infância, já que nada mudou desde que foi acionado o conselho tutelar”.</p>	<p>Professora considera que deve judicializar o caso, porém não sugere possibilidades de aproximar o conselho tutelar na discussão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Judicialização das crianças; - Desarticulação da rede e falta de comunicação intersetorial. Escola aciona o conselho tutelar, mas não cobra dele um posicionamento ou um debate coletivo sobre o caso.

DC260815P	<p>Em conversa com a professora da Educação Especial, ela disse que no dia anterior a mãe de Francisco havia ido à escola para uma reunião com a professora de sala, a diretora e ela.</p> <p>Nesse momento, me senti desrespeitada, uma vez que a professora havia conversado conosco, equipe ECOAR, para participar e contribuir na condução do caso cobrando urgência de nossas ações. Porém, as mesmas realizaram tal reunião sem nos contactar e pedir nossa contribuição.</p>	<p>Parceria entre escola e família.</p> <p>Escola espera resposta da equipe do ECOAR, sem nos incluir nos processos.</p> <p>Ênfase nos aspectos individuais.</p>	<p>Demanda dos professores: atuação da psicologia junto à criança (individual), desconsiderando os contextos em que elas se desenvolvem.</p>
DC090915E	<p>Conversamos com a professora que veio nos procurar com a queixa de que seu aluno Murilo seria um “mini-psicopata. Explicamos o conceito de psicopatia e colocamos nossas observações sobre a criança, desconstruindo esta imagem individualista sobre a criança e tentando alcançar uma compreensão mais global, que agregasse todo o âmbito relacional do aluno (família, amigos, professores, escola, etc.).</p>	<p>Professora patologiza os comportamentos da criança.</p> <p>Equipe do ECOAR oferece uma perspectiva diferente (ampla) sobre a criança e suas dificuldades.</p>	<p>Cultura da patologização e medicalização.</p> <p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar – desconstrução, junto à escola, de noções estigmatizantes das crianças.</p>
DC160915P	<p>A professora de educação especial também nos procurou para que opinássemos sobre a avaliação feita de um aluno que será encaminhado para o SABIÁ (Saber Interdisciplinar em Aprendizagem).</p>	<p>Professora conta com a equipe do ECOAR para avaliar o encaminhamento de uma criança.</p>	<p>Demanda de atuação da psicologia escolar: - orientação a professores.</p>
DC160915PE	<p>Ao retornamos a sala dos professores, a professora de educação especial nos procurou para discutirmos os instrumentos de entrevista que eles estão utilizando, ela nos mostrou diversas avaliações que eles costumam usar com os alunos que eles suspeitam ter alguma dificuldade de aprendizagem e pediu nossa ajuda para elaborar um roteiro de entrevista mais completo para ser feito com os pais.</p>	<p>Professoras da educação especial contam com a contribuição da equipe do ECOAR para a aproximação entre escola e famílias.</p>	<p>Demanda da escola para atuação da psicologia escolar – aproximação com a rede de proteção (família).</p>
DC061015PE	<p>Após o momento com pai de Murilo, eu a professora da criança sentamos para reunir temas que ele se interesse para a</p>	<p>Equipe do ECOAR busca refletir junto com a professora. Ênfase</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p>

	<p>elaboração de atividades. Orientei-a manter esse hábito, tentando investigar "coisas" que dão certo para ele, tentando desafiá-lo, já que muitas atividades parecem ser pouco atrativas e interessantes para ele. A professora relatou ter gostado da maneira que fizemos, sentando para construirmos uma reflexão. Contudo ela pegou atividades já prontas, sem muito critério, dentro dos temas que elencamos, como, desafios, carro, futebol. Apesar de ter realizado com "pressa", ela demonstrou compreender a diferença que isso possa fazer. Contudo, é necessário alinhar compreensão e atitude. Um passo parece ter sido dado.</p>	<p>nos interesses da criança, visando incluí-la nas atividades e romper com a visão estigmatizante que a professora tem dela.</p> <p>Dificuldade por parte da professora de olhar para as demandas específicas da criança.</p> <p>Equipe do ECOAR contribuindo com a prática pedagógica da professora.</p>	<p>– olhar amplo para a criança, seus interesses e vivências; – orientação ao professor.</p> <p>Dificuldade por parte do professor de conhecer os alunos nas suas singularidades – padronização dos sujeitos.</p>
DC211015PE	<p>Estávamos indo embora quando a professora de Murilo veio nos procurar. Mais uma vez reforçou suas convicções sobre a criança, afirmando que ele era psicopata. Fizemos toda uma explicação das diferenças entre ser ou não um psicopata e afirmamos que Murilo não se encaixava nessa categoria. Ela nos contou que permitiu que uma colega de sala de Murilo fizesse o papel de policial, justiceira, dando uma bronca e um tapa em Murilo quando ele tinha mexido no armário da professora.</p>	<p>Professora patologiza os comportamentos da criança.</p> <p>Equipe do ECOAR oferece uma perspectiva diferente (ampla) sobre a criança e seus comportamentos.</p> <p>Professora permite que uma criança exerça autoridade sobre outra.</p>	<p>Cultura da patologização e medicalização.</p> <p>Possibilidade de atuação do psicólogo escolar: - orientação ao professor; - desconstrução, junto à escola, de noções estigmatizantes das crianças.</p>
DC281015PE	<p>Após a conversa com a mãe de Murilo, conversamos com a professora de sala e passamos nossas percepções para ela. Esta sugeriu que sentássemos com todos os professores envolvidos com Murilo para fazermos orientações.</p>	<p>Ação da equipe do ECOAR junto à família e a professora.</p> <p>Professora demanda da equipe do ECOAR orientação aos professores.</p>	<p>Possibilidade atuação da psicologia escolar: atuação junto à família e professores.</p> <p>Demanda da escola para atuação da psicologia escolar – orientação a professores.</p>

DC210316P	<p>O OP nos apresenta uma lista com diversas crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade. Diz que já deveria ter feito os encaminhamentos para o conselho tutelar e que os fará com urgência. Digo que uma alternativa seria chamar para a escola o Conselho Tutelar e os demais serviços que acompanham as crianças e suas famílias, a fim de que possamos discutir conjuntamente os casos e saber o que pode ser feito antes de judicializar as crianças e suas famílias.</p> <p>Ela concorda com a ideia e diz que irá marcar essa reunião o quanto antes.</p>	<p>OP compartilha com a equipe do ECOAR casos que necessitam de uma intervenção intersetorial.</p> <p>Equipe do ECOAR sugere uma reunião intersetorial na escola, para a discussão compartilhada dos casos, favorecendo uma visão ampla de cada situação específica.</p>	<p>Escola percebe que é necessária a articulação da rede de proteção.</p> <p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar – mediação com a rede.</p>
DC210316E1	<p>Fomos chamados para a reunião que nos fez ter uma noção do que iríamos “encarar” de dificuldades na escola. O OP parece ainda ter a visão de que os psicólogos estão na escola para fazer terapia e para cuidar dos “alunos problemas”.</p>	<p>Escola espera que a equipe ECOAR atue de forma clínica, na perspectiva de solucionar os problemas dos alunos.</p>	<p>Demanda da escola para atuação da psicologia: Intervenção clínica.</p>
DC210316E2	<p>De uma maneira geral a reunião me assustou pelo fato de crianças serem assistidas e entendidas como “problemas”, como resultados de desvios da vida de suas famílias e pelo fato da escola deixar de acolher adequadamente em consequência desse tipo de visão.</p>	<p>Visão estigmatizantes dos profissionais da escola.</p> <p>Escola responsabiliza as famílias pelas dificuldades que encontra com as crianças, o que promove uma desresponsabilização por parte aquela.</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar – desconstrução, junto à escola, de noções estigmatizantes das crianças.</p> <p>Responsabilização x corresponsabilização</p>
DC280316P	<p>O OP nos diz que combinou com a mãe de Pedro a permanência reduzida da criança na escola (das 8 da manhã às 13 horas da tarde) para que essa levasse a criança aos serviços.</p>	<p>Escola cria estratégia para que as famílias levem as crianças aos serviços que foram encaminhadas, porém desconsidera o direito da criança de permanência na escola em tempo integral.</p>	<p>Ações da escola para a rede: alternativa da escola para as crianças serem acompanhadas pelos serviços.</p>

DC020516P	<p>A professora nos diz que há algumas crianças que estão com frequência na escola somente na parte da manhã, para que no turno da tarde elas possam ser atendidas pelos demais serviços, como fonoaudiólogo, médico, psicólogo. Porém, diz que essa é uma ação delicada, pois o direito da criança de permanência na escola por período integral é ferido e tal ação não garante que as crianças de fato acessem aos serviços, depende da disponibilidade dos pais e familiares em fazer essa mediação.</p>	<p>Professora relata a estratégia usada para que as famílias levem as crianças aos serviços que foram encaminhadas, mas ressalta os limites dessa ação.</p> <p>Escola responsabiliza as famílias pelo acesso aos serviços.</p>	<p>Ação da escola para a rede: alternativa da escola para as crianças serem acompanhadas pelos serviços.</p> <p>Responsabilização x corresponsabilização</p>
DC250515P	<p>A reunião no horário do TDC para apresentação do ECOAR foi desafiadora. Eles fizeram muitos questionamentos, várias perguntas, críticas e apontamentos. Eu me senti bastante sufocada porque percebi que a maioria deles não entendem nossa atuação na escola.</p> <p>Apesar deles terem me colocado na parede, sinto que consegui responder as ansiedades e pontuar o que somos capazes de fazer dentro do limite que temos, que é nossa inserção na escola uma vez por semana e um único turno.</p> <p>Disseram que a nossa inserção lá trouxe pouco aproveitamento pra escola, porque não acontecia a troca com o professor, não dava tempo de desenvolver um trabalho longitudinal com as turmas e que vem acontecendo um processo de ocuparmos os espaços dos professores, fazendo com que esses percam suas funções na escola.</p> <p>Notei que a maioria deles esperam de nós o atendimento individual dos alunos, para que possamos fazer encaminhamentos (principalmente à saúde, para que os alunos "problemas" sejam diagnosticados). Nos perguntaram: "quantos conseguimos atender por dia".</p>	<p>Incompreensão sobre o trabalho da psicologia escolar.</p> <p>Necessidade da luta política pela inserção das psicólogas escolares na rede de educação, para que seja possível fazer mais pela escola.</p> <p>Conflito entre expectativa do trabalho da psicologia escolar e realidade possível dentro do contexto do projeto ECOAR.</p> <p>Escola espera que a equipe ECOAR atue de forma clínica, na perspectiva de solucionar os problemas dos alunos.</p>	<p>Demanda da escola para atuação da psicologia: Intervenção clínica.</p> <p>A inserção da psicologia na escola é política.</p> <p>Demanda de trabalho para a psicologia escolar – solução dos problemas dos alunos.</p>
DC110416E2	<p>Durante nossa participação no TDC enquanto ouvintes, professores discutiam sobre alunos com deficiência e outros que chamavam atenção. Alguns professores disseram da dificuldade</p>	<p>Discussão coletiva dos casos.</p>	<p>Cultura da patologização e medicalização.</p>

	<p>em lidar com esses alunos. Outros casos de crianças sem deficiência também apareceram.</p> <p>A professora disse sobre a “resistência” de alguns pais em aceitar a medicação. Citou alguns exemplos de inicialmente os pais não quererem a medicação para seus filhos (um dos pais até tinha entrado em contato com estudos universitários que defendiam o não uso da medicalização), mas depois que os professores demonstraram a importância da medicação para os pais, eles cederam.</p> <p>Esse assunto da medicalização deve ser problematizado em todas as suas instâncias. Pareceu-me que a escola convence os pais a aderirem a medicação. Essa impressão faz muito sentido para mim, uma vez que a criança medicalizada dá menos trabalho para a escola e para os professores.</p> <p>Tive a impressão também que o diagnóstico é tido como solução do problema. Também isso faz muito sentido uma vez que a escola passa a responsabilizar a criança e sua doença pelo fracasso escolar. A culpa não é mais dela, é o aluno quem tem problema” (impressões da equipe ECOAR).</p>	<p>Ênfase na cultura da patologização e medicalização.</p> <p>Medicalização como silenciamento dos alunos problemas.</p> <p>Responsabilização das crianças pelas suas condições.</p>	<p>Responsabilização x corresponsabilização</p>
DC250416P	<p>Durante a formação que elaboramos sobre a rede de proteção: “Uma professora argumentou que se incomoda com algumas falas, pois tem a sensação de que acreditamos que a escola não faz nada, enquanto o que acontece é uma falta de feedback para os professores, por parte da rede. Segundo ela, os serviços não dão um retorno para a escola sobre como devem trabalhar diante de alguns casos, assim como não fornecem informações sobre a história das crianças, por conta do sigilo profissional.</p> <p>Senti sua fala com conotação defensiva, como se tivesse achado que nossa proposta era apontar o que a escola não faz. A partir disso, falamos da importância das reuniões intersetoriais, de modo que essas sejam uma prática recorrente dos serviços, uma vez que juntos eles podem conhecer melhor o público que</p>	<p>Equipe do ECOAR elabora uma formação sobre a rede.</p> <p>Desarticulação da rede de proteção.</p> <p>Lógica da encontrar responsáveis.</p> <p>Reuniões intersetoriais como</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar: - formação dos professores; - mediação com a rede - articulação intersetorial.</p> <p>Responsabilização x corresponsabilização.</p> <p>Desarticulação da rede.</p>

	atendem, assim como trocar informações que possibilite repensarem os casos e adotarem práticas diferentes, desde que o objetivo de todos os serviços sejam os mesmos: promover cuidado, proteção, desenvolvimento e autonomia dos sujeitos”.	fundamental para a proteção das crianças.	
DC250416P	<p>Durante a formação que elaboramos sobre a rede de proteção: “Pontuamos a importância da escola registrar informações e ações adotadas nas pastas dos alunos, pois o acompanhamento longitudinal das crianças facilita as ações em rede. Eles disseram que, de fato, esse registro é fundamental e que muitos estão incompletos. Se o profissional que acompanhou mais de perto o caso, sai da escola, as informações ficam perdidas e não é possível ter uma visão mais completa do histórico da criança.</p> <p>A professora de educação física pontuou casos em que as famílias ameaçam os professores da escola, por esses terem adotados comportamentos, supostamente, impróprios ou ilegais com seus filhos. Nesse sentido, a professora diz que se a pasta estiver bem documentada, as chances deles se respaldarem nela é maior, uma vez que todos os procedimentos adotados em relação à criança estarão relatados.</p>	<p>Equipe do ECOAR faz orientação aos professores sobre o registro nas pastas dos alunos</p> <p>Registro incompleto nas pastas dos alunos.</p> <p>Registro nas pastas como documentação dos procedimentos adotados junto às crianças e famílias – respaldo legal das ações.</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar – Acompanhamento longitudinal das crianças.</p> <p>Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição.</p> <p>Registro nas pastas como respaldo legal das ações desenvolvidas.</p>
DC250416P	<p>Durante a formação que elaboramos sobre a rede de proteção: Foi colocado pelos professores a impotência que eles sentem ao ver que as famílias não cooperam com a escola, isto é, não comparecem nas reuniões convocadas e não levam as crianças nos serviços que foram encaminhadas. Elas disseram: “a gente faz o que pode, mas a família não tá nem aí, não dão prosseguimento” e “a gente também não pode fazer as coisas pelas famílias, elas são responsáveis pelos seus filhos”.</p> <p>Reflexões da equipe do ECOAR:</p> <p>Fizemos falas no sentido de destacarmos que nosso objetivo não é responsabilizar um setor ou uma instituição pelo cuidado e proteção das crianças, mas que, na perspectiva da rede, esses diferentes serviços, assim como as famílias, devem ser</p>	<p>Professores tem sentimento de impotência ao se verem diante das limitações familiares.</p> <p>Lógica da responsabilização das crianças e das famílias pelas suas condições.</p> <p>Equipe do ECOAR busca romper com a lógica da responsabilização e no seu lugar</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formação dos professores; - mediação com a rede - articulação intersetorial. <p>Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição.</p> <p>Responsabilização x corresponsabilização.</p>

	<p>corresponsáveis para que os preceitos existentes no ECA sejam de fato efetivados. Frisamos que a intersetorialidade acontece na medida em que as diferentes instituições apresentam um foco comum e, nessa medida, fazem esforços, compartilham saberes e práticas, dialogam e se organizam para que o objetivo seja alcançado.</p>	<p>propor a corresponsabilização. Reuniões intersetoriais como fundamental para a proteção das crianças.</p>	
DC250416E2	<p>Durante a formação que elaboramos sobre a rede de proteção: foi dito que o encaminhamento para a psiquiatra do posto de saúde fez com que um menino fosse diagnosticado com autismo, e que eles aproveitariam esse “viés” para que mais crianças “problema” seguissem nessa direção.</p> <p>Reflexão da equipe do ECOAR: Essa foi a fala mais crítica do TDC. Foi dito, em outras palavras, que o menino diagnosticado com autismo seria um pivô para que mais crianças tivessem suas dificuldades justificadas. Desse modo a escola lavaria as mãos, quando deveria fazer totalmente o contrário. Diante desses discursos eu penso que a escola não faz ideia do nosso papel lá. Mesmo nós dizendo qual é, eles entendem o que eles querem e o que é conveniente.</p> <p>Outra professora disse que “algumas falas ali a incomodavam”, pois eles não encaminhavam para o postinho para que as crianças fossem medicadas, mas que isso era uma tentativa de buscar ajuda e que a escola não recebia retorno dessas instituições. Na nossa apresentação problematizamos um pouco a questão da medicalização, o que pode ter sido sentido por essa professora como possível acusação à escola. Através da fala dela também pudemos perceber a falta de conversa entre a rede, da falta de retorno e continuidade de ações que deveriam andar integradas.</p> <p>Reflexão da equipe do ECOAR: Mais uma vez a escola tenta lavar as mãos e pensar de forma fatalista, o que não contribui em nada, pelo contrário, para a</p>	<p>Interesse/expectativa de que o encaminhamento para o serviço de saúde irá diagnosticar as crianças problemas.</p> <p>Dificuldades das crianças justificadas pelo viés da saúde/diagnóstico.</p> <p>Escola espera que a equipe ECOAR atue de forma clínica, na perspectiva de solucionar os problemas dos alunos ou encaminhar para a saúde resolver.</p> <p>Professora defende que o encaminhamento para a saúde não visa à medicalização, mas a ajuda das outras instituições, porém a desarticulação da rede de proteção não favorece esses múltiplos olhares.</p> <p>Lógica da responsabilização das</p>	<p>Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição.</p> <p>Desarticulação da rede. Falta de comunicação intersetorial.</p> <p>Responsabilização x corresponsabilização.</p> <p>Registro nas pastas como respaldo legal das ações desenvolvidas.</p>

	<p>educação e desenvolvimento das potencialidades das crianças. Discursos como “aquela mãe não é fora da casinha” apareceram.</p> <p>Sobre o relato dos encaminhamentos e atividades realizadas com as crianças e pais que deveria constar na pasta e que muitas vezes não o são, os professores reconheceram sua importância, mas no sentido de se resguardarem de possíveis acusações contra eles, o que pra mim teve sua finalidade totalmente distorcida.</p> <p>Reflexão da equipe do ECOAR: Algumas falas caminharam no sentido de reconhecerem que muitas crianças vivem em situações de vulnerabilidade e negligência e que essas condições contribuiriam para uma dificuldade na escola. Essas falas amenizaram de certo modo minha angústia diante do que tínhamos ouvido. Essas falas iam ao encontro com a reflexão que deveria existir quando pensamos no trabalho em rede, ou seja, pensar no seu humano integral, considerando-o como ser de relações e imerso em uma sociedade com todas as suas complexidades.</p>	<p>famílias pelas condições das crianças.</p> <p>Registro nas pastas como documentação dos procedimentos adotados junto às crianças e famílias – respaldo legal das ações.</p> <p>Compreensão ampla sobre o fenômeno da desigualdade – necessidade de ações intersetoriais.</p>	
--	---	---	--

Psicologia junto às crianças

FONTE	UNIDADE	DIMENSÃO	
DC170615P	<p>O objetivo da atividade coletiva em sala de aula foi o de contar com a participação das crianças para Davi retornar à escola. Nesse sentido, pedimos para cada colega da turma elaborar uma carta para Davi, falando que estavam sentindo a falta dele e convidando-o para voltar à escola. Explicamos às crianças que levaríamos as cartas para Davi na ocasião da visita domiciliar que faríamos juntamente com a professora de sala.</p>	<p>Equipe do ECOAR propõe atividade coletiva para reaproximar a criança afastada da escola.</p> <p>Equipe do ECOAR e professora ampliam as possibilidades de aproximação da criança por</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - espaço de convivência e reflexão crítica junto às crianças; - acompanhamento das crianças;

		meio da visita domiciliar.	- aproximação das crianças e suas famílias por meio das visitas domiciliares.
DC050815P	<p>Fomos para a sala para dar continuidade às intervenções iniciadas no semestre anterior. Inicialmente, realizamos uma atividade lúdica com as crianças, na qual elas imaginaram que estavam em uma floresta cheia de animais e que deveriam atravessar um buraco que estava do outro lado, para que pudessem beber água. No entanto, deveriam atravessá-lo de formas diferentes, e para isso, deveriam fazer negociações com os colegas para que esses os ajudassem a pensar em formas alternativas de atravessar.</p> <p>A atividade foi interessante e contou com o envolvimento da turma. No final, sentamos em roda e conversamos sobre o que foi necessário para sua execução, como eles se comportaram, o que deu certo e o que não deu. As crianças disseram que foi preciso cooperar, ajudar uns aos outros e, em seguida, começaram a relatar situações do cotidiano escolar em que o grupo não foi flexível e que alguns ficaram excluídos de brincadeiras. Nesse momento, Rafael foi o alvo das discussões. Os colegas falaram que ele briga quando perde e ele disse que muitos não deixam ele participar das brincadeiras.</p>	<p>Equipe do ECOAR realiza atividades coletivas para se trabalhar a cooperação e coletividade, temáticas fundamentais para a cultura da intersectorialidade na escola.</p> <p>Ações coletivas em sala para atuar junto à criança em situação de vulnerabilidade.</p>	<p>Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição.</p> <p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - espaço de convivência e reflexão crítica junto às crianças; - ênfase na coletividade; - fortalecimento das crianças.
DC160915PE	<p>Fomos chamadas para acolher Carla, uma criança que tinha se trancado no banheiro com uma tesoura e que dizia querer se matar: Carla estava chorando muito, a levei para a sala do OP, que estava menos movimentada. Foi um acolhimento, ela chorava muito e não falava nada. Ficamos algum tempo conversando, ela contou que tinha tentado enfiar uma tesoura na perna porque a vida não valia a pena. Tinha brigado com as colegas de sala que a excluíram e disseram que ela era muito mandona.</p> <p>Quando ficamos sozinhas, Carla quis brincar de stop e falou</p>	Equipe ECOAR faz acolhimento	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acolhimento e acompanhamento das crianças. - orientação junto a professor.

	<p>muito de seus problemas familiares, como a prisão da mãe, o retorno dessa mãe com síndrome do pânico, a morte do irmão e a cirurgia da avó, dizendo várias vezes que a vida não valia a pena, mas que queria ser estilista. O momento foi inteiramente de escuta, quando já estava mais calma perguntei se tinha condições de assistir um espetáculo de circo teatral que ia ocorrer naquele momento, ela concordou. Conversei com a professora para prestarmos atenção em seu desenvolvimento nos próximos dias e que juntas poderíamos sentar para ver quais os encaminhamentos que a escola poderia tomar.</p>	<p>junto à criança em situação de vulnerabilidade.</p> <p>Ação da equipe ECOAR junto aos professores.</p>	
DC211015E	<p>Murilo ficou feliz em sair novamente da sala, perguntei para onde poderíamos ir, ele pediu para sentarmos ao ar livre. Conversamos sobre seus interesses e frustrações, ele alegou estar entediado com a escola, disse que não aguenta mais ser tratado como “problema” da escola, conversamos sobre isso e de forma bem direta discuti com ele as consequências de seus atos na escola.</p>	<p>Criança demanda por espaços ao ar livre.</p> <p>Impacto na criança sobre como ela é vista pela escola.</p> <p>Atuação da equipe ECOAR no sentido de corresponsabilizar a criança pelo seus atos.</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acolhimento e acompanhamento das crianças; - desconstrução, junto à escola, de noções estigmatizantes das crianças.
DC281015P	<p>A atividade da assembleia sobre violência foi interessante e grande parte dos alunos participou ativamente. Percebemos que as crianças têm bastante necessidade de falarem e serem ouvidas, o que nos fez refletir sobre o quanto elas, de fato, conseguem se colocar, quais os espaços destinados para elas manifestarem suas experiências e os seus sentimentos diante daquilo que vivenciam no cotidiano da escola.</p>	<p>Crianças se envolvem pelas atividades quando são incluídas e participam ativamente.</p> <p>Importância da existência de espaços onde as crianças tenham voz.</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - espaço de convivência e reflexão crítica junto às crianças; - não silenciamento das crianças.
DC040416E2	<p>Durante nossa permanência no pátio na escola, algumas crianças nos procuraram e demonstraram curiosidades sobre a ação do psicólogo na escola. Esse momento com as crianças foi muito rico. Estávamos totalmente abertos e várias questões apareceram. A questão do ser diferente, do preconceito, da violência, da criatividade, da</p>	<p>Crianças procuram espontaneamente a equipe ECOAR.</p> <p>Demanda das crianças sobre temáticas que lhes interessam.</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - espaço de convivência e reflexão crítica junto às crianças; - não silenciamento das

	religião e a questão de gênero. Eu saí da escola cansada, mas renovada, foi um prazer ouvir as crianças e ajudar de alguma forma a desconstruírem alguns preconceitos visivelmente reflexos de nossa sociedade.	Equipe do ECOAR auxilia as crianças a terem perspectivas críticas sobre a realidade.	crianças.
DC020516E2	Dentre os alunos que fiz o mapeamento, Lukas me chamou especial atenção. Logo quando nos apresentávamos ele disse que tinha a língua presa, o que respondemos que tudo bem, que poderíamos conversar independente disso. A fala dele realmente era bem difícil de entender, mas não impossível. Ele disse que tomava uma “pílula” todos os dias para conseguir fazer a lição e prestar atenção na aula. Disse que toma essa medicação a mais ou menos 4 anos, desde que entrou na escola. Quando perguntei se ele sentia diferença quando tomava ou não, ele disse que sem o remédio não conseguia (ele tomava o remédio há alguns anos, e fiquei pensando se realmente sabia como era não tomar o mesmo). A informação mais alarmante foi que não tomava em finais de semana. Quando eu perguntei o motivo, ele não soube responder. Quando eu questionei se ele fazia acompanhamento com médico ou em postinho de saúde ele disse que não”.	Mapeamento possibilita aproximação das crianças. Criança toma medicação para conseguir desempenhar atividades escolares. Criança internaliza os discurso de que sem o remédio não consegue desempenhar atividades escolares. A medicação é utilizada para fins escolares. Criança faz uso do remédio como se fosse algo naturalizado, sem acompanhamento.	Possibilidade de atuação da psicologia escolar: - mapeamento; - acompanhamento das crianças; - atuação junto às famílias; - não patologização; - desnaturalização sobre a necessidade de medicalização. Cultura da patologização e medicalização.

Psicologia junto às famílias:

FONTE	UNIDADE	INTERPRETAÇÃO	DIMENSÃO
DC270515P	Na reunião com a avó de Davi estiveram presentes eu, a professora de sala e a professora da educação especial. A avó nos apresentou o histórico da criança e da sua vida familiar. Disse que levou a criança ao pediatra e que ele está com medo de tudo. Pareceu-nos que a avó não compreende a gravidade do caso e	Presença da equipe multiprofissional da escola nas reuniões com a família. Aproximação com a família para que os direitos da criança sejam assegurados.	Olhar da equipe multiprofissional sobre a criança favorece ações em rede. Possibilidade de atuação da

	<p>que não vê grandes problemas no fato da criança estar de atestado e sem frequentar a escola.</p> <p>Sugerimos de fazermos visitas domiciliares, juntamente com a professora de sala, e a avó demonstrou disponibilidade.</p>	<p>Equipe do ECOAR e professora ampliam as possibilidades de aproximação da criança por meio da visita domiciliar.</p>	<p>psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acompanhamento das crianças; - atuação junto às famílias; - realização de visitas domiciliares.
DC120815P	<p>Estiveram presentes na reunião com os pais de Murilo a diretora, a professora de sala, a professora de inglês, o professor de educação física e nós da equipe ECOAR. Durante a reunião os professores trouxeram exemplos dos comportamentos inadequados da criança e insistiram diversas vezes para os pais levarem o filho ao psiquiatra. Percebemos uma ênfase nos aspectos negativos da criança e pouco espaço para nós falarmos.</p> <p>Pegamos o contato da psicóloga que atende Murilo para que possamos saber como ela tem conduzido os atendimentos e qual sua opinião sobre o desenvolvimento psicossocial da criança.</p>	<p>Presença da equipe multiprofissional da escola nas reuniões com a família.</p> <p>Patologização das crianças e ênfase nos problemas que ela apresenta.</p>	<p>Olhar da equipe multiprofissional sobre a criança favorece ações em rede.</p> <p>Cultura da patologização e medicalização.</p> <p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mediação com a rede; - não patologização; - desnaturalização sobre a necessidade de medicalização.
DC190815PE	<p>A reunião foi intensa em conteúdo, a mãe de Rafael trouxe um histórico de sofrimento vivenciado por ele, apesar de não querer falar sobre alguns pontos da vida do filho, ela nos esclareceu que foram relevantes e que podem sim influenciar no desenvolvimento e na atual condição da criança. Ela se emocionou diversas vezes ao falar sobre os pedidos desesperados de Rafael por atenção.</p> <p>Fiquei impactada com o conteúdo de sofrimento ali presente, em minha opinião, além do trabalho realizado dentro de sala de aula, com as questões da escola, seria necessário o encaminhamento para a terapia individual, sendo assim realizado um trabalho</p>	<p>Aproximação com a família para que os direitos da criança sejam assegurados.</p> <p>Equipe ECOAR percebe importância de se encaminhar a criança para a psicoterapia diante do sofrimento ela tem apresentado, impactando na sua</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acompanhamento das crianças; - atuação junto às famílias; - encaminhamento para a rede. <p>Ação do ECOAR para a rede: saúde - psicoterapia.</p>

	conjunto dos diversos equipamentos que podem auxiliar no desenvolvimento de Rafael.	relação com a escola.	
DC190815P	A mãe relatou que ele frequenta a ONG que oferece atividades de contraturno, depois da escola, e que ela é atendida no serviço de assistência e psicologia desta instituição. Assim, vimos a necessidade de entrarmos em contato com os profissionais desses serviços para termos uma visão mais abrangente dessa família.	Reunião com a família possibilita conhecer os serviços que a acompanha. Ação em rede para conhecer melhor a dinâmica da família e garantir a proteção e fortalecimento da mesma.	Aproximação com a família favorece ações em rede. Possibilidade de atuação da psicologia escolar – mediação com a rede.
DC061015PE	Para finalizar a reunião com o pai de Murilo perguntamos sobre as preferências e gostos do filho, na visão do pai, para podermos montar atividades que despertem curiosidade e interesse.	Olhar diferenciado para a criança, de modo que a escola faça sentido à ela.	Aproximação com a família favorece ações em rede. Possibilidade de atuação da psicologia escolar: - atuação junto à família; - valorização da subjetividade da criança.
DC281015P	A mãe disse que Murilo teria uma consulta com a pediatra no Posto de Saúde e nós combinamos que faríamos uma carta de encaminhamento para que ele pudesse ser atendido pelas psicólogas do posto que desenvolvem psicoterapia em grupo com crianças.	Equipe ECOAR percebe importância de se encaminhar a criança para a psicoterapia diante do sofrimento ela tem apresentado, impactando na sua relação com a escola.	Possibilidade de atuação da psicologia escolar – encaminhamento para rede. Ação do ECOAR para a rede: saúde - psicoterapia.

DIÁRIOS DE CAMPO – AÇÕES INTERSETORIAIS EM REDE

FONTE	UNIDADE	INTERPRETAÇÃO	DIMENSÃO
-------	---------	---------------	----------

DC310815P	<p>A reunião intersetorial aconteceu no posto de saúde, localizado próximo à escola. Estiveram presentes as profissionais do posto: enfermeira, terapeuta ocupacional, duas estagiárias de psicologia e uma psiquiatra; um psicólogo da média complexidade do PAEFI; uma assistente social da baixa complexidade do PAIFI; duas professoras da escola e nós do ECOAR.</p> <p>Reafirmamos a importância da reunião e demos início à discussão de alguns casos que estão sendo acompanhados pela rede. Falamos do caso do aluno Rafael e de como o serviço de assistência social e a escola vê a criança e a família, do caso do Davi e do Francisco.</p> <p>Ficou acordado que Rafael e sua mãe poderiam participar dos grupos de psicoterapia de criança e mães que acontecem nas segundas-feiras.</p> <p>As profissionais do posto de saúde disseram que a equipe que acompanhou anteriormente o caso de Francisco era outra e que elas entrariam em contato para que pudesse ser feito visitas domiciliares e, a partir disso, encaminharem o caso.</p> <p>Sobre Davi, contamos o que nós, enquanto psicólogas do ECOAR, fizemos em relação ao caso desde que entramos na escola.</p> <p>A psiquiatra disse que a criança está sendo medicada com antidepressivo e antipsicótico, mas que o caso está bastante delicado e confuso, e, por isso, ainda não conseguiu fechar o diagnóstico dele. Disse que está fazendo visitas domiciliares e que ele pouco interage, ficando em seu quarto na maioria do tempo.</p> <p>A profissional irá conversar com a avó de Davi para tentar convencê-la de nos deixar acompanhar o caso, fazer visitas representando a escola e buscar acesso à criança para que ela</p>	<p>Descrição dos presentes (escola, saúde e assistência).</p> <p>Reunião intersetorial para a discussão de casos de crianças acompanhadas pelos serviços da rede.</p> <p>Ações coletivas a partir da reunião.</p> <p>Ações da saúde em relação às Rafael - crianças trazida pela Escola.</p> <p>Ações da Psicologia na escola.</p> <p>Ações da saúde em relação à Davi - criança trazida pela Escola.</p> <p>Saúde auxilia equipe do ECOAR ao dizer que irá conversar com a avó de Davi para que ela nos autorize a acompanhar o caso e realizamos visitas domiciliares.</p>	<p>Olhar da equipe multiprofissional sobre a criança favorece ações em rede.</p> <p>A partir da discussão coletiva, encaminhamentos são viabilizados.</p> <p>Ação da saúde.</p>

	possa voltar a frequentar a escola.		
DC310815PE	Ao final da reunião com a saúde e assistência, sugerimos termos mais momentos como este e inclusive tentar ampliar para ser uma reunião intersetorial, com data marcada fixa, para serem discutidos de forma integral as vidas que estão sendo acompanhadas naquela comunidade (sugestão equipe ECOAR).	Equipe ECOAR sugere a efetivação dessas reuniões. A discussão coletiva e as possibilidades de atuação a partir dessas trocas demonstram a importância das reuniões intersetoriais	Olhar da equipe multiprofissional sobre a criança favorece ações em rede. Reunião intersetorial viabiliza a proteção integral.
DC280915P	Estiveram presentes na reunião eu, a professora do quarto ano, a psiquiatra, a psicóloga e enfermeira do centro de saúde e a terapeuta ocupacional do CAPS I. As profissionais contaram como está o acompanhamento do caso de Davi e quais medidas têm adotado. Disseram que as últimas visitas domiciliares que fizeram na casa de Davi a avó alegou que ele estava dormindo, e por isso não entraram na casa e nem viram a criança. O mesmo aconteceu com a professora na última visita que fez. A psiquiatra relatou que não fechou o diagnóstico da criança, pois não consegue conversar com ela para saber o que ela está sentindo, ela acredita que pode ser desde uma ansiedade até alguma psicose com alucinações. A psiquiatra fez diversas perguntas à nós da escola e relatou que na próxima visita irá entrar na casa, mesmo que a família alegue que a criança esteja dormindo. No prontuário do centro de saúde constava que Davi apresentava, desde os 5 anos de idade, medo, ansiedade e dificuldade de relacionar com outras crianças.	Descrição dos presentes: escola, saúde (atenção básica) e saúde mental. Ações da saúde em relação à Davi. Ação da escola em relação a Davi. Ação da saúde para a escola – perspectiva da escola sobre o desenvolvimento da criança. Saúde compartilha com a escola informações a respeito de Davi, desde antes do seu ingresso na escola.	Olhar da equipe multiprofissional sobre a criança favorece ações em rede. Reunião intersetorial viabiliza a proteção integral - ações adotadas pelas diferentes instituições são compartilhadas. Escola e saúde compartilham suas perspectivas/ informações sobre a criança.
DC280915P	Durante a reunião com o centro de saúde, perguntamos sobre o caso de Carla:	Ação da saúde em relação à criança.	Olhar da equipe multiprofissional sobre a

	<p>“Os profissionais disseram que acompanham a família de Carla e que há vários problemas de vulnerabilidade social. Disseram que a irmã de 14 anos participa dos grupos de psicoterapia e que verão a possibilidade de também incluir Carla”.</p>		<p>criança favorece ações em rede.</p>
DC300915PE	<p>Ligamos para a psicóloga de Murilo. Durante a conversa ela colocou várias questões que são importantes para entendermos a dinâmica familiar, como o fato da mãe não mais querê-lo e também foi enfática quando relatou que a criança não apresenta características de uma criança hiperativa, tendo o mesmo posicionamento que nós. Dessa forma, optamos por marcar uma reunião com o pai da criança.</p> <p>Conversaremos com a professora para pensarmos em atividades que possam ser realizadas com Murilo, aproveitando sua "esperteza" e utilizando do seu potencial para trabalhar alguns aspectos do seu comportamento.</p>	<p>Contato com a rede (psicóloga que atende a criança) favorece um olhar mais ampliado sobre ela e suas relações.</p> <p>Ação da psicologia após contato com a psicóloga de Murilo.</p> <p>Conversa com a professora a fim de estimular um olhar diferenciado para a criança, de modo que a escola faça sentido à ela.</p> <p>Equipe do ECOAR contribuindo com a prática pedagógica da professora.</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientação professor; - mediação com a rede. - olhar amplo para a criança, seus interesses e vivências; <p>Dificuldade por parte do professor de conhecer os alunos nas suas singularidades – padronização dos sujeitos.</p>
DC261015P	<p>Nesta reunião intersetorial estiveram presentes eu, a professora de Davi, a psiquiatra e a enfermeira do posto de saúde, o psicólogo e a terapeuta ocupacional do CAPSi. Os profissionais da saúde nos contaram como está sendo o acompanhamento de Davi.</p> <p>O psicólogo relatou que o menino ainda não tem saído do quarto e demonstra resistência para tomar banho e cortar o cabelo.</p> <p>A professora disse que Davi não tem feito todas as tarefas e que nas visitas domiciliares a avó não deixa a professora e a criança sozinhos, percebendo uma superproteção da parte daquela. A psiquiatra disse que irá continuar com as visitas para ver como a criança está reagindo às medicações, uma vez que ela ainda não fechou o diagnóstico.</p> <p>A professora também trouxe o caso de Murilo e reforçou a</p>	<p>Descrição dos presentes: escola, saúde (atenção básica) e saúde mental.</p> <p>Ação da saúde (CAPSi) em relação à Davi.</p> <p>Ação e perspectiva da escola em relação à Davi.</p> <p>Ações e perspectiva da saúde em relação à Davi.</p> <p>Ação da escola para a saúde -</p>	<p>Olhar da equipe multiprofissional sobre a criança favorece ações em rede.</p> <p>Reunião intersetorial viabiliza a proteção integral</p> <ul style="list-style-type: none"> - ações adotadas pelas diferentes instituições são compartilhadas. <p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desconstrução, junto à

	<p>necessidade que ela encontra de que o aluno passe por avaliação psiquiátrica. A professora levou uma lista com diversos comportamentos de da criança que chamam atenção e que, segundo ela, apontam para um desvio da normalidade.</p> <p>Nessa ocasião, pontuei que nós, psicólogas do ECOAR, tínhamos discordância em relação ao modo que vemos o caso de Murilo, uma vez que acreditamos que seus comportamentos são decorrentes do modo como vivencia as relações familiares conflituosas, sendo a escola um espaço onde ele expressa tais contradições. Disse que percebemos isso por meio das conversas com o mesmo, observação da criança na sala de aula, reuniões com seus pais e com os professores. Assim, quando a psiquiatra leu a lista, disse que não existe um medicamento que elimine aqueles comportamentos e que aqueles deveriam ser trabalhados em psicoterapia e nas relações familiares e escolares, sendo mais aconselhável um acompanhamento psicológico.</p>	<p>professora aproveita a reunião para que os profissionais diagnostiquem outra criança.</p> <p>Ação/opinião da equipe ECOAR sobre Murilo.</p> <p>Ações e perspectiva da saúde para a professora.</p>	<p>escola, de noções estigmatizantes das crianças.</p> <p>- possibilitar um olhar amplo sobre as crianças, suas famílias e suas condições concretas de vida.</p>
DC041115P	<p>Após a ligação para esses dois serviços da rede assistencial e de saúde, respectivamente, tive a sensação de que, de fato, é um grande desafio a aproximação da escola com tais instituições pelo fato dos serviços serem burocratizados, o que dificulta o acompanhamento dos casos e a realização de projetos em conjunto. As reuniões intersetoriais me pareceram a melhor maneira de estarmos em constante contato.</p>	<p>Dificuldade de aproximação com a rede de proteção via telefone.</p> <p>Necessidade de institucionalizar as reuniões intersetoriais para a proteção integral das crianças.</p>	<p>Reunião intersetorial viabiliza a proteção integral - melhor alternativa para aproximação entre as instituições.</p>
DC041115PE	<p>Elaboramos uma carta de encaminhamento do aluno Murilo para o serviço de psicologia do posto de saúde, uma vez que a criança terá consulta com a pediatra e consideramos que seria interessante a mãe levar tal encaminhamento à médica para que a equipe de saúde conheça o caso da criança e, se possível, consiga encaixá-lo nas psicoterapias individuais ou grupais existente no posto. A partir das conversas com Murilo, observação da criança na sala de aula, reuniões com seus pais e com os professores, o</p>	<p>Equipe ECOAR faz um encaminhamento da criança para a psicoterapia do centro de saúde, pois considera que essa a auxiliará a lidar com os conflitos que tem enfrentado, melhorando assim, as relações no contexto da escola.</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar – encaminhamento para serviços, quando necessário.</p> <p>Ação do ECOAR para a rede: saúde - psicoterapia.</p>

	consideramos uma criança inteligente e esperta, sendo que seus comportamentos são decorrentes de uma dificuldade relacional vivenciada na sua família e que tem reflexo no modo como ele interage com os colegas e professores na escola.		
DC290216P	<p>Durante uma reunião com o serviço de saúde estiveram presentes: eu, o OP, a professora da educação especial, a professora de Davi, a psiquiatra, a TO, a enfermeira e a auxiliar de enfermagem do centro de saúde, o psicólogo do CAPSi.</p> <p>A psiquiatra inicia sua fala dizendo que acredita que Davi seja autista devido aos seus comportamentos. As professoras e o OP ficaram surpresas com a fala da psiquiatra e alegam que, se a criança tem autismo, ela tem direito à atendimento especializado da Educação Especial, sala de recursos e visitas domiciliares.</p> <p>Percebi que a equipe da escola se entusiasmou quando a psiquiatra disse que Davi poderia ser autista, como se o diagnóstico acalmasse uma angústia que elas sentiam. Elas perguntaram se esse estava fechado e pediram para a psiquiatra que ela fizesse um documento com o CID da doença e encaminhasse à escola.</p> <p>Nesse momento, questionei sobre o impacto que o status de autista poderia ocasionar na criança e na sua família, e que talvez seria importante irmos mais devagar com o diagnóstico, conversar primeiro com a família e prepará-la quanto à isso.</p>	<p>Descrição dos presentes: escola, saúde (atenção básica) e saúde mental.</p> <p>Ação da saúde em relação à Davi.</p> <p>Escola pontua os direitos da criança caso ela seja diagnosticada com autismo.</p> <p>Papel desempenhado pelo diagnóstico: há uma explicação para a situação.</p> <p>Equipe ECOAR problematiza o impacto que o diagnóstico de autismo provocaria na criança e na família.</p>	<p>Olhar da equipe multiprofissional sobre a criança favorece ações em rede.</p> <p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mediação com a rede; - possibilitar um olhar amplo sobre as crianças, suas famílias e suas condições concretas de vida; <p>Diagnóstico como justificativa diante dos problemas enfrentados.</p>
DC290216P	<p>Após a discussão do caso de Davi, a professora diz que gostaria de saber sobre como estava o acompanhamento de Murilo, por parte da equipe de saúde. A psiquiatra conta que conversou com a criança e a mãe e percebeu uma grande ansiedade por parte da criança. Argumentei que a situação de Felipe na escola é bastante influenciada pela sua relação em casa. Eu disse que em casa ele se sente impotente e a escola é um espaço onde ele pode liderar, onde tem atenção voltada para ele e onde tem maior visibilidade,</p>	<p>Demanda da escola para a saúde.</p> <p>Perspectiva da equipe ECOAR sobre a criança.</p>	<p>Escola (OP, professora e psicologia) e saúde compartilham suas perspectivas/ informações sobre a criança.</p> <p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p>

	<p>por isso tem tantos comportamentos inadequados.</p> <p>A psiquiatra diz que prescreveu um antidepressivo (Fluoxetina) para Murilo e indicou acompanhamento, tanto para a mãe, quanto para o filho, nos grupos terapêuticos existentes no centro de saúde. Deixo clara minha posição contrária à medicalização da criança e juntos pensamos na possibilidade da terapeuta ocupacional do centro de saúde acompanhar Murilo na escola alguns dias da semana para entender melhor seus comportamentos e também mediar no que for necessário.</p> <p>OP pergunta sobre o caso Pedro. A auxiliar de enfermagem conta que a família é acompanhada pelo serviço de saúde há muitos anos, sendo essa uma família bastante complicada e vulnerável.</p>	<p>Ação da saúde – medicalização da criança.</p> <p>Posição da equipe ECOAR contrária a medicalização.</p> <p>Proposições coletivas a partir da reunião.</p> <p>Ação da escola para a saúde - professora pede informações sobre caso de Pedro.</p>	<p>- possibilitar um olhar amplo sobre as crianças, suas famílias e suas condições concretas de vida;</p> <p>- Rompimento com a medicalização e proposição de outras alternativas.</p> <p>Cultura da medicalização.</p> <p>Reunião intersetorial viabiliza a proteção integral - melhor alternativa para aproximação entre as instituições visando adoção de posicionamento crítico por parte dos profissionais.</p>
DC280316E2	<p>Na reunião com a ONG cofinanciada pela prefeitura estiveram presentes a equipe ECOAR e a psicóloga da ONG. Falamos sobre nosso objetivo de integrar mais os serviços para uma atenção mais integrada às crianças e que gostaríamos de marcar uma reunião para discutir alguns casos e pensar em uma estratégia de maior integração dos serviços. A psicóloga do serviço foi bastante solícita conosco, disse que muitas vezes acaba sendo “engolida” pelas demandas da instituição e que esse trabalho de fortalecer a integração entre a rede para uma melhor assistência acaba ficando de lado. Mostrou-se bastante interessada na proposta, comentou alguns caso de alunos nossos e disse sobre as reuniões multidisciplinares que acabam tendo um caráter mais administrativo.</p> <p>A psicóloga disse que a pedagoga da instituição é quem faz o mapeamento dos alunos atendidos, analisando sua frequência,</p>	<p>Descrição dos presentes: equipe ECOAR e psicóloga da assistência.</p> <p>Proposta da equipe ECOAR de aproximação dos serviços.</p> <p>Ação da escola para a rede de assistência social.</p> <p>Demandas da instituição dificulta a comunicação intersetorial.</p> <p>Periodicidade anual das reuniões</p>	<p>Possibilidade de atuação da psicologia escolar:</p> <p>- mediação com a rede;</p> <p>Olhar da equipe multiprofissional sobre a criança favorece ações em rede.</p> <p>Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição.</p>

	dificuldades, dentre outros aspectos. Disse também que anualmente é feita uma reunião da equipe da ONG com o OP da escola.	entre escola e assistência social - ONG.	
DC280316E1	Nos direcionamos ao nosso próximo objetivo que era ir na ONG cofinanciada da prefeitura, a qual oferece oficinas de contraturno escolar e serviços de assistência social vinculado ao PAIF, para conversar com a psicóloga de lá para tentar iniciar uma conversa e uma relação entre a escola e a ONG. As duas instituições são muito próximas, o que facilitou a nossa locomoção. Ao chegarmos lá, fomos recebidos pela psicóloga do local que pareceu muito interessada no nosso objetivo e no que tínhamos a falar, ela se mostrou disposta a marcar esta primeira reunião entre a escola e a instituição, dissemos que iríamos conversar sobre a disponibilidade de horários da escola.	Descrição da ONG. Equipe ECOAR buscar aproximar escola da assistência - ONG. Disponibilidade da ONG para aproximação da escola na tentativa de fortalecer a rede.	Possibilidade de atuação da psicologia escolar: - mediação com a rede; Serviços são disponíveis ao diálogo, porém não fazem dessa aproximação um hábito.
DC300316P	Na reunião que aconteceu na escola, com a participação do Conselho Tutelar, centro de saúde, e assistência social a pediatra conversou com o pessoal da ONG responsável pelo programa PAIF e eu fiquei observando. Ela disse que nunca consegue falar com a assistência social e perguntou como fazia para entrar em contato com esses profissionais, pois no centro de saúde eles precisavam muito. Ela diz: “nossos maiores problemas são sociais, e não de saúde”. O psicólogo contou sobre o funcionamento da ONG, disse que eles atendem 27 bairros da região e que estão com o projeto de abrir um dia da semana para atender a comunidade e que o centro de saúde poderia procurá-los nessa ocasião. Fiquei surpresa com a pergunta da médica, afinal, como uma profissional da rede não tem conhecimento básico sobre o funcionamento dos seus serviços? Provavelmente seu desconhecimento significa que ela nunca participou de uma reunião intersetorial.	Descrição dos presentes: OP, equipe ECOAR, conselheiros tutelares, pediatra do centro de saúde, psicólogos da assistência. Falta de comunicação entre as instituições - desarticulação da rede de proteção. Concepção fragmentada de proteção integral. Profissionais da assistência compartilham seu trabalho e contam dos projetos existentes. Fala da médica evidencia o mau funcionamento da rede.	Olhar da equipe multiprofissional sobre a criança favorece ações em rede. Possibilidade de atuação da psicologia escolar – mediação com a rede. Reunião intersetorial viabiliza a proteção integral - melhor alternativa para aproximação entre as instituições. Desarticulação da rede: desconhecimento sobre o funcionamento dos serviços.
DC300316P	(Durante a reunião com o Conselho Tutelar e a discussão de		Reunião intersetorial

	<p>casos): O conselheiro tutelar questionou se essa criança/família é acompanhada por outros serviços. Ressaltou que existe um fluxo de rede, até se chegar ao conselho tutelar, sendo ele:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicialmente a escola deve acessar a assistência e a saúde; 2. Escola, saúde e assistência devem pensar nas estratégias de abordagem com a família; 3. Se ainda não der certo, aciona-se o conselho tutelar a partir de um relatório bem detalhado; 4. Conselho aciona a família e aplica a medida na casa dessa. <p>Nesta ocasião, o conselheiro explica como funciona a assistência social no município, a qual é dividida em proteção social básica e especializada. Ele pede para usar a internet para explicar para todos nós o funcionamento do PAEFI (Serviço de Proteção e Atendimento Especializada a Famílias e Indivíduos) em Campinas. Ele nos apresenta o protocolo de encaminhamento ao CREAS/PAEFI o qual consta informação sobre o que são casos de violação de direitos e risco instalado, assim como o fluxo da Rede.</p> <p>Os conselheiros relatam que é importante a escola estreitar os laços com o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social). Ele faz uma crítica: “numa cidade como a nossa, essa rede deveria estar funcionando melhor”.</p>	<p>Conselheiro nos fala sobre o fluxo da rede antes de se acessar o conselho tutelar.</p> <p>Conselheiro faz esclarecimento acerca do funcionamento dos serviços da assistência social.</p> <p>Importância da rede ser articulada.</p>	<p>viabiliza a proteção integral - melhor alternativa para aproximação entre as instituições.</p>
DC300316P	<p>A pediatra do centro de saúde disse no início do encontro que o centro de saúde informou que aconteceria essa reunião com o conselho tutelar na escola, porém ela não sabia quais casos iriam ser discutidos e, por isso, não havia olhado o prontuário de nenhuma criança.</p> <p>Diante disso, pensei na comunicação intrainstitucional, que, assim como a comunicação interinstitucional, também está falha.</p> <p>Os profissionais têm muitas demandas de trabalho e parecem</p>	<p>Falta de comunicação intrainstitucional.</p> <p>Demandas da instituição</p>	<p>Ações em rede requerem mudança no cotidiano da instituição: demanda de trabalho dificulta a comunicação intersetorial e fortalecimento da rede.</p>

	estar “apagando fogo” o tempo todo, não tem espaço para conversarem, discutirem ações intersetoriais e pensar em possibilidades integradas de cuidado e proteção (reflexões ECOAR).	dificulta a comunicação intersetorial.	
DC300316P	Percebi, nos conselheiros, profissionais capacitados e que fazem uma leitura crítica da realidade. Durante uma de suas falas, o conselheiro diz: “O Estado é quem mais viola os direitos, não são as famílias”.	Responsabilidade do Estado de garantir os direitos sociais. Estado viola os direitos sociais.	Possibilidade de atuação da psicologia escolar – fortalecimento da escola. Reunião intersetorial viabiliza a proteção integral - melhor alternativa para aproximação entre as instituições visando adoção de posicionamento crítico por parte dos profissionais.

ANEXO 8: ANÁLISE DAS PASTAS DOS ALUNOS

IDENTIFI CAÇÃO DO ALUNO	1º CONTATO DA EQUIPE DO ECOAR COM O CASO	ACOMPANHAMEN TO DO CASO PELA ESCOLA	O QUE ÉSTÁ REGISTRADO NA PASTA	ENCAMINHAMENTO REALIZADO PELA ESCOLA	SÍNTESE
Pedro	<p>OP entrou em contato pois Pedro é uma criança que tem dificuldade de aprendizagem e apresenta comportamentos que chamam atenção, bem como suspeita de sofrer negligência por parte dos responsáveis, encontrando-se em situação de vulnerabilidade. Sua família é acompanhada pelos serviços de saúde e assistência social.</p>	<p>Reunião com os profissionais do centro de saúde;</p> <p>Reunião com o conselho tutelar;</p> <p>Reunião com profissionais da assistência social;</p> <p>Reunião com a família.</p>	<p>Identificação da criança, da família e comprovante de residência;</p> <p>Advertências;</p> <p>Laudo médico (neurologista e psiquiatra);</p> <p>Encaminhamento para saúde (psiquiatria) e conselho tutelar;</p> <p>Resposta do serviço de saúde (indicação de psicoterapia para Pedro e sua mãe).</p> <p>Não consta que a criança é acompanhada pelos serviços da assistência social.</p>	Conselho Tutelar; Centro de saúde.	<p>Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto com a escola: aproximação com a família e rede.</p> <p>Registro incompleto na pasta do aluno.</p> <p>Encaminhamento para a rede – saúde e conselho.</p>
Murilo	A equipe ECOAR foi abordada tanto pela professora quanto pela O.P. com queixas de falta	Reunião com os profissionais do centro de saúde;	Identificação da criança, da família e comprovante de residência;	Centro de saúde	Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto com a escola: aproximação com a

	de controle em relação à criança, expressões como “manipulador” e “aluno problema” apareceram com frequência. A professora alegou que o aluno não participa das atividades propostas e atrapalha/incomoda a sala.	Reuniões com a família. Acolhimento/conversas individuais com a criança (realizada pela equipe ECOAR).	Relatório da escola anterior constando motivo pelo qual a criança foi expulsa. Encaminhamento para saúde – psicoterapia.		criança, família e rede. Registro incompleto na pasta do aluno. Encaminhamento para a rede - saúde.
Rafael	A professora nos procurou por conta de ter observado uma grande dificuldade de adaptação por parte da criança, além de não realizar as atividades propostas em sala, o aluno apresentava sonolência durante as aulas, chegando a dormir em alguns momentos, nos pedindo auxílio com tais questões. A família é acompanhada pelo serviço da assistência social.	Reunião com os profissionais do centro de saúde e assistência social; Reunião com a família; Acolhimento/conversas individuais com a criança (realizada pela equipe ECOAR).	Identificação da criança, da família e comprovante de residência; Atestados de saúde.	Centro de saúde – psicoterapia	Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto com a escola: aproximação com a criança, família e rede. Registro incompleto na pasta do aluno; Encaminhamento para a rede – saúde.
Lukas	Entramos em contato por meio do mapeamento realizado na turma do quinto ano.	Na pasta consta apenas os profissionais que o acompanham.	Identificação da criança, da família e comprovante de residência;	Serviço de saúde e neuro-pedagoga.	Registro incompleto na pasta do aluno; Encaminhamento para a

	A criança chamou atenção pela sua fala comprometida e pelo relato do uso de medicação (Ritalina). A criança é acompanhada pelo serviço da saúde.		Encaminhamento para saúde. Laudo do diagnóstico de TDAH. Diagnóstico de problema auditivo. Profissional (médica) que acompanha a criança.		rede – saúde.
Maria	OP nos procuro pois Maria é uma criança que tem um histórico familiar complicado, marcado por negligências e abandono. Os pais são usuários de crack, não aderiram ao CAPS e a filha se encontra em situação de vulnerabilidade por transitar nesses contextos que anunciam risco. A criança e sua família é acompanhada pelos serviços de assistência social e saúde.	Reunião com os profissionais do centro de saúde; Reunião com o conselho tutelar; Reunião com profissionais da assistência social; Tentativa de contato com a família. Acolhimento/conversas individuais com a criança (realizada pela equipe ECOAR).	Identificação da criança, da família e comprovante de residência; Histórico de faltas e repetência por conta disso. Guarda dos avós; Atestados de saúde. Encaminhamento conselho tutelar por excesso de faltas.	Conselho Tutelar	Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto com a escola: aproximação com a criança, família e rede. Registro incompleto na pasta da aluna. Encaminhamento para a rede – conselho tutelar.
Davi	A equipe da escola entrou em contato conosco uma vez que a	Reunião com a família;	Identificação da criança, da família e comprovante de residência;	Serviço de saúde	Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto com a escola:

	<p>criança parou de ir à escola em março de 2015, apresentando aversão à ela e à outros contextos que envolvem relações interpessoais. Davi mora em uma casa com sua mãe e avó, sendo que a última é a responsável pela renda da família. A mãe da criança não tem um bom relacionamento com o filho, isto é, não participa da sua vida escolar e dos assuntos que diz respeito à criança, ficando esses sob responsabilidade da avó. A família é acompanhada pelo serviço de saúde.</p>	<p>Reunião com os profissionais do centro de saúde e CAPSi;</p> <p>Visitas domiciliares.</p>	<p>Registro de faltas da escola anterior, com os CIDs das doenças.</p> <p>Atestados de saúde.</p>		<p>aproximação com a criança, família e rede.</p> <p>Registro incompleto na pasta do aluno;</p> <p>Encaminhamento para a rede – saúde.</p>
Carla	<p>A professora nos procurou para mediar uma situação, pois a criança havia se trancado no banheiro da escola dizendo que queria se matar. A família é acompanhada pelo serviço de saúde e assistência social.</p>	<p>Reunião com a família;</p> <p>Discussão do caso no centro de saúde;</p> <p>Acolhimento/conversas individuais com a criança (realizada pela equipe ECOAR).</p>	<p>Identificação da criança, da família e comprovante de residência;</p>	<p>Não foi feito nenhum encaminhamento.</p>	<p>Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto com a escola: aproximação com a criança, família e rede.</p> <p>Registro incompleto na pasta da aluna;</p>

Francisco	A professora de sala nos procurou pois Francisco estava agressivo, não se envolvia nas atividades proposta em sala e estava fazendo desenhos que envolviam morte, tortura e sofrimento. A criança havia perdido o pai recentemente e a mãe no comparece nas reuniões que a escola convoca. A família é acompanhada pelo serviço de assistência social e saúde.	<p>Reunião com a família;</p> <p>Discussão do caso no centro de saúde.</p> <p>Tentativa de contato com a família nos anos anteriores.</p> <p>Consta relatório pedagógico da criança.</p> <p>Acolhimento/conversas individuais com a criança (realizada pela equipe ECOAR).</p>	<p>Identificação da criança, da família e comprovante de residência;</p> <p>Relatório sobre desenvolvimento da criança;</p> <p>Vários registros de tentativas de contato com a família para realização de reuniões.</p>	Encaminhamento para conselho tutelar e psicoterapia.	<p>Ações desenvolvidas pela equipe ECOAR junto com a escola: aproximação com a criança, família e rede.</p> <p>Registro incompleto na pasta do aluno;</p> <p>Encaminhamento para a rede – saúde (acompanhamento psicológico) e conselho tutelar.</p>
-----------	--	--	---	--	--

ANEXO 9: ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O OP

FONTE	UNIDADE QUESTAO 1	UNIDADE QUESTAO 2	UNIDADE QUESTAO 3	UNIDADE QUESTAO 4	UNIDADE QUESTAO 5	DIMENSÃO
E1	<p>“Articulação entre os diversos serviços em prol da criança. Porém é falho, pois não funciona”.</p> <p>(O OP apresenta um caso específico em que a criança estava frequentando apenas um turno da escola para que a família levasse aos serviços (centro de saúde e serviços socioassistenciais). Porém se sentiu desrespeitada pois uma das instituições passou por cima de tudo que a escola fez, alegando que a escola estava violando os direitos da criança.</p>	<p>Conselho tutelar; Posto de saúde; Universidade (psicólogos e dentistas).</p>	<p>“Nos encaminhamentos das crianças para os serviços da psicologia, dentista, dificuldade de relacionamento, de aprendizagem, transtornos de comportamentos”.</p>	<p>“Em casos de negligência e falta dos alunos, aciona-se o conselho tutelar”.</p> <p>“Em casos de dificuldade de aprendizagem e distúrbios de comportamento aciona-se o posto de saúde”.</p>	<p>“Visitas às instituições para conversarem sobre os casos, conversa por email. Não é possível fazer acompanhamento efetivo, não dá para saber se os pais levaram nos serviços. Escola está criando um mecanismo para saber se os pais estão levando ou não, que é a criação de um protocolo a ser entregue para os pais e assinados pelo serviço que a criança foi encaminhada”.</p>	<p>A rede representa a articulação entre os serviços em prol da criança, porém tem falhas.</p> <p>Responsabilização da família.</p> <p>Conselho tutelar e serviços de saúde são acessados.</p> <p>Escola acessa os serviços para realizar encaminhamentos - quando se tem um problema com as crianças.</p> <p>Escola não acessa o serviço para ações preventivas, mas sim quando há uma demanda concreta.</p> <p>Visitas às instituições para dialogarem juntos e troca de emails. Escola está criando um instrumento (protocolo) para controlar as famílias.</p>