ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR:

PRÁTICAS E NOVOS TERRITÓRIOS

BEATRIZ DE PAULA SOUZA

ORGANIZADORA

USP ipusp 25 anos LIEPPE

ORGANIZADORA

Beatriz de Paula Souza

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR: PRÁTICAS E NOVOS TERRITÓRIOS

REALIZAÇÃO

São Paulo - SP

2026

AUTORES

Ana Karina Amorim Checchia
Bárbara Caroline Celestino Palhuzi
Beatriz de Paula Souza
Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini
Carla Carolina de Jesus Souza
Cintia Trombaioli Nery
Cristiane Carvalho da Silva
Guilherme Grané Diniz
Heloisa Carli
Janaina Cassiano Silva
Jaqueline Lima da Silva Nery
Jéssica Almeida Marques Ferreira
João Ricardo Teixeira Leite de Souza
Leonardo Lima de Senna
Lucas Porto Couto
Márcia Justino da Silva
Maria Rozineti Gonçalves
Marilene Proença Rebello de Souza
Marina Barbosa da Cruz Teixeira
Mônica Cintrão França Ribeiro
Nicolle Medea Pedrosa Ferreira
Péricles de Souza Macedo
Raquel Arminda Sória dos Santos
Rodnei Pereira

Rosa Amélia da Silva Feitosa Frasão Correia Okerenta
Roseli Fernandes Lins Caldas
Ruzia Chaouchar Alt
Taiz Maria Caldas Gonçalves de Oliveira
Tarsila Maria Ovelheiro
Tatiana Platzer do Amaral

Diagramação
João Bosco Carvalho – Serifas Editoração

Capa
Tânia Alexandre Santos
João Bosco Carvalho – Serifas Editoração
Radhi Meron
João Correia Filho

Assessoria de conteúdo
Saúde Mental: Andreia Maria da Silva
Assistência Social: Jean Fernando dos Santos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: **Aluisio Augusto Cotrim Segurado**
Vice-reitora: **Liedi Légi Bariani Bernucci**

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Diretora: **Ianni Regia Scarcelli**
Vice-diretora: **Patrícia Izar**

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Orientação à queixa escolar: práticas e novos territórios / Organização de Beatriz de Paula Souza. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo / Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, 2026.
447 p.

ISBN: **978-65-87596-77-8**
DOI: **10.11606/9786587596778**

1. Educação. 2. Queixa Escolar. 3. Psicologia escolar. I. Souza, Beatriz de Paula (Org.)

LC LB 1051

elaborada por: Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a *Licença Creative Commons* indicada.

APRESENTAÇÃO

Em maio de 2007, uma festa memorável e alegre aconteceu em São Paulo, reunindo a comunidade que fazia, acompanhava e celebrava novas realizações de uma Psicologia que, no encontro com a Educação, contribuía para que a escolarização cultivasse, em todos que vivem a escola (inclusive professoras, gestores, pais e outros), suas possibilidades intelectuais, emocionais, culturais, corporais e espirituais. Era o lançamento da coletânea "Orientação à Queixa Escolar".

A utopia que unia seus autores era a de um mundo de seres humanos plenos, autônomos, com profundo senso de comunidade e compromisso com ela, no qual as singularidades tivessem lugar. Um lugar de experiência de amor e dignidade, que fortalecesse a possibilidade de tudo isso se espalhar por outras esferas da vida humana.

Algo muito potente se consubstanciou naquele livro e ele foi procurado pelo Brasil todo. Tinha capítulos teóricos, informações e reflexões sobre temas relevantes, propostas de práticas e exemplos delas. Logo foi necessária nova edição, depois outra tiragem dela, até que pôde se tornar um e-book público e gratuito acessível no Portal de Livros Abertos da USP e no *site* que leva seu nome.

Dezenove anos se passaram desde então. Esse livro segue atual e útil, no entanto a expansão e os desenvolvimentos da Orientação à Queixa Escolar (OQE) e sua comunidade, juntamente com mudanças e acontecimentos no mundo, no modo de vida e no planeta, trouxeram a necessidade de uma nova publicação. A listagem de temas relevantes não abordados antes ou que tiveram crescimentos tais que precisavam ser retomados, assim como a explosão de práticas em diferentes campos e lugares

do Brasil, mostrou que um livro só ficaria enorme. Como dar conta dessa riqueza e, ao mesmo tempo, oferecer uma experiência de leitura mais agradável e menos assustadora do que a que um compêndio de mil páginas?

A solução foi fazer dois livros ao invés de um só. Mas como fazer essa divisão? Dividir sempre é difícil para uma abordagem que tem a perspectiva da Integralidade, porém era preciso enfrentar esse desafio. A opção que fiz foi por um caminho bem conhecido: "separar" teoria e prática. Um livro mais teórico, com fundamentos, ideias, informações, pesquisas e reflexões, que subsidiasse novos trabalhos dessa natureza mas também oferecesse consistência, inspiração e caminhos para práticas. Outro, que também trouxesse isso tudo mas pela via da *práxis*, isto é, práticas conscientes e reflexivas, que unem teoria crítica e ação para transformar a realidade[1].

Com a perspectiva da Integralidade, a qual inclui a utopia mais acima, como ponto de união entre autores diversos em chãos teóricos e concretos, a divisão não consegue purezas. O livro mais teórico tem capítulos com questões e sugestões que não raro indicam ou partem de práticas. Os capítulos do livro de práticas, por sua vez, têm o conceito de *práxis* como fundamento e, assim, são prenhes de contribuições teóricas e subsídios temáticos.

Esta introdução consta da Apresentação de ambas as coletâneas pois traz um histórico que lhes é comum. Elas compartilham também o primeiro capítulo, intitulado Perspectiva, conceitos e princípios: a árvore da Orientação à Queixa Escolar, pois ele procura estabelecer as bases sobre as quais se assentam a estrutura e a escolha de autoras/es e textos que as compõem.

A seguir, passo à Apresentação específica deste livro. E convido-os a conhecerem, além dele, sua cara-metade chamada Orientação à Queixa Escolar: temas e novos subsídios.

---

[1] Os títulos dos dois livros são Orientação à Queixa Escolar: temas e novos subsídios e Orientação à Queixa Escolar: práticas e novos territórios.

Apresentando Orientação à Queixa Escolar: práticas e novos territórios

Esta coletânea começa por três capítulos introdutórios. O primeiro, como dito acima, procura explicitar os fundamentos da OQE que dão sentido a sua estruturação e à escolha de conteúdos e autores. O segundo é um panorama do processo de desenvolvimento, expansão e diversificação de estudos, práticas e territórios nesta abordagem, desde suas origens até o momento atual, a qual permite localizar as diversas experiências e reflexões que se seguirão no livro em um chão histórico. Por fim, temos a história do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, o GIQE, que é profundamente imbricada com a OQE. Conhecer as características e o processo deste coletivo autogestionado de psicólogas/os envolvidos com a superação das queixas escolares, o qual vem alimentando e se nutrindo dessa abordagem há 22 anos, possibilita melhor compreender as práticas diversificadas e em distintos lugares que ela gerou.

A partir daí, os capítulos estão agrupados em Unidades, que levam o nome das áreas de inserção das *práxis* apresentadas.

O momento atual é de grande expansão da *Educação* como campo de trabalho das/os psicólogas/os, como efeito do amadurecimento da profissão nessa política pública, o qual possibilitou a aprovação de uma lei federal obrigando a presença de psicólogas/os escolares em todas as redes de Educação do Brasil, em equipes multidisciplinares. Ampliaram-se as experiências e a necessidade de divulgá-las, para que subsidiem, inspirem e instrumentalizem quem está nesse campo. Então, começamos por ele. São quatro capítulos que trazem trabalhos vigorosos e consistentes, no espírito desta lei, e indicam como concepções, fundamentos e princípios práticos da OQE contribuem para sua realização, em territórios tão distintos (mas também similares) como a megalópole paulistana e Santiago, uma cidade de médio-pequeno porte do Rio Grande do Sul.

Seguem-se capítulos ambientados *na Saúde Mental*, nos âmbitos das redes públicas e da clínica privada. A individualização e medicalização das queixas escolares, destituídas de seu contexto institucional, social e político, destaca-se como tema emergente, entre outros, para os autores destes textos, que são profissionais da área. Trazem, ainda, contribuições da OQE para construir outros e melhores caminhos ético-políticos, ao longo dos quais são desconstruídos diagnósticos equivocados e prejudiciais e são proporcionadas transformações que transcendem os indivíduos atendidos. Por fim, o capítulo sobre atendimentos OQE *online* traz uma riqueza de necessários aportes de informações, reflexões críticas e instrumental prático para esse modo de trabalhar que, principalmente após a pandemia de Covid-19, impôs-se no mínimo como temática a ser pensada.

A *Assistência Social*, a próxima área enfocada, é pouco conhecida como campo no qual conhecimentos e práticas para lidar com queixas escolares são muito importantes. Elas ocupam espaço significativo nos atendimentos aos que acorrem ou são acolhidos por esta política pública pois, por exemplo, afetam as concessões de benefícios e a possibilidade de crianças e adolescentes altamente vulneráveis ocuparem lugares na escola que lhes favoreçam reverter efeitos prejudiciais de histórias de profunda exclusão e sofrimento, por exemplos. As autoras dos capítulos que compõem esta unidade provêm informações relevantes para quem pensa e atua no campo, assim como criam instrumentais para fazê-lo a partir da OQE.

Por fim, apresenta-se um conjunto de capítulos que trata de contribuições da OQE para a atuação *no Ensino Superior: atendimento a estudantes e formação de psicólogas/os*. Os espaços universitários vêm sendo ocupados por uma população que por muito tempo esteve praticamente excluída dele: as pessoas pertencentes às camadas mais pobres e a etnias discriminadas, principalmente. Oferecer suporte a sua permanência nesses lugares que seguem excludentes é um ato político, para o qual a OQE construiu conhecimentos e instrumentais potentes de intervenção, os quais são apresentados. Trabalhos junto a estudantes de que a

OQE faz parte, agora na formação em Psicologia e Pedagogia, são tema de outros capítulos desta unidade, elaborados a partir de distintas realidades: universidades públicas, não públicas e privadas. Os estágios nessas formações possibilitaram a realização de trabalhos diversos e criativos, como intervenções em situações de dificuldade de leitura e escrita e em ser mãe de uma criança que passa por sofrimentos na vida escolar.

Os autores dos dezesseis capítulos que compõem esta coletânea prepararam, com muito esmero, os resumos mais abaixo. Certamente, eles deixarão vocês com água na boca para ler na íntegra os textos deliciosos e nutritivos que sumarizam.

São Paulo, 26 de março de 2026

Beatriz de Paula Souza

Resumos dos capítulos

Perspectiva, conceito e princípios: a árvore da Orientação à Queixa Escolar

A Orientação à Queixa Escolar (OQE) é uma abordagem que visa compreender e superar dificuldades e sofrimentos em processos de escolarização. Baseia-se na perspectiva da Integralidade (a raiz da árvore), que considera a realidade como interconectada e complexa, em contraposição à perspectiva fragmentadora originada de concepções cartesianas e positivistas, que são explicitadas. A partir da Integralidade, o conceito de Queixa Escolar (o tronco) leva a seu entendimento como um

emergente de uma rede de relações dinâmica, que envolve principalmente a criança/adolescente, a escola e a família e que tem um processo de constituição fundamental de ser considerado para apreender sentidos. Daí derivam-se princípios (a copa). Assim, OQE busca identificar e fortalecer as potências contidas nessa rede, promovendo a autonomia e o desenvolvimento integral de todos os participantes. Procura-se criar ou fortalecer espaços de expressão e elaboração de versões de cada participante sobre a queixa escolar e promover, de forma ética, a circulação de informações e reflexões pertinentes para superar as dificuldades. Ao se contrapor à fragmentação, oferece caminhos para uma atuação des/anti/não medicalizante, pois reduções individualizantes e biologizantes perdem sentido diante das compreensões dinâmicas, complexas, processuais e contextualizadas das questões escolares que a OQE constrói, as quais possibilitam superações mais efetivas e abrangentes.

Contribuições para uma história da Orientação à Queixa Escolar

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em realização no Instituto de Psicologia da USP. Trata-se dos resultados de uma pesquisa historiográfica e documental sobre a trajetória da Orientação à Queixa Escolar, uma abordagem no enfrentamento a queixas escolares que se iniciou em 1998 no Instituto de Psicologia da USP, oferecendo atendimentos psicológicos a crianças e adolescentes e um curso de formação para psicólogos(as) ministrado desde 2003. Contextualizamos brevemente a OQE na história da psicologia da educação no Brasil, passando pela criação do Serviço de Psicologia Escolar no IPUSP e a formulação do conceito de queixa escolar. Apresentamos o contexto que levou à criação da abordagem, seus principais objetivos e métodos, e os marcos mais importantes em seu desenvolvimento até os dias atuais, como a publicação da coletânea do curso em 2007, as mudanças no curso ao final da década de 2010, os impactos da pandemia de

COVID-19 e a construção do Portal da OQE em 2020. Além disso, o trabalho apresenta como a OQE influenciou movimentos, como o GIQE em sua construção e expansão, e outras formações similares em instituições nacionais e internacionais. Acreditamos que essa reconstrução histórica irá fortalecer o desenvolvimento e a difusão dessa abordagem já tão consolidada na psicologia educacional brasileira.

Histórias entrelaçadas: o GIQE e a OQE

O GIQE é um coletivo de psicólogas/os criado em 2004, com o objetivo de repensar as queixas escolares e construir, fortalecer e divulgar novas formas de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional. Com visão crítica e social do ser humano, compreendendo-o como resultado das relações históricas, políticas, econômicas e culturais, rejeita práticas patologizantes e defende intervenções que considerem o contexto social e escolar, comprometidas com os Direitos Humanos, a emancipação dos seres humanos e a equidade social. Visa fortalecer teorias e práticas críticas, combater abordagens reducionistas e promover espaços democráticos e inclusivos. Atua de forma horizontal e colaborativa, reunindo mensalmente profissionais de vários territórios do Brasil. Organiza eventos, Encontros Interinstitucionais de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar, promove debates, publicações e ações políticas, é parceiro da ABRAPEE e do CRP-SP, entre outras entidades, e participa de congressos, encontros e movimentos sociais como o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Na pandemia, adotou o formato *online*, produzindo materiais de apoio e promovendo lives e debates. Defende uma Psicologia Escolar crítica, não medicalizante e comprometida com a transformação social. Tem presença nas redes sociais e um *site* com materiais de referência. Com 22 anos de atuação, o GIQE segue como espaço de reflexão, formação e ativismo pela educação pública, democrática e inclusiva.

Na Educação

Psicologia Escolar, Lei 13.935/19 e os princípios da OQE: interlocuções possíveis

Este capítulo propõe articular os princípios técnicos da Orientação à Queixa Escolar (OQE) com os dispositivos e desafios da Lei 13.935/2019, buscando evidenciar interlocuções que fortaleçam uma psicologia escolar crítica e comprometida com a transformação das práticas educativas. A OQE — formulada no âmbito da Psicologia Escolar Crítica — baseia-se em três princípios: (i) colher e problematizar as versões dos atores da rede escolar; (ii) promover a circulação de informações e reflexões; e (iii) identificar e mobilizar potências da rede. Já a Lei 13.935/2019 estabelece a presença de profissionais de psicologia e serviço social na educação básica, demandando práticas interdisciplinares e articuladas ao projeto político-pedagógico das escolas. A partir de uma análise teórica, o trabalho examina como os princípios da OQE dialogam com os desafios da Lei: (i) no tensionamento das práticas escolares e institucionalizações de queixa; (ii) na consolidação do trabalho em rede intra e extraescolar; e (iii) na promoção de uma educação humanizadora e transformadora. Conclui-se que a efetividade da Lei depende da incorporação de uma postura crítica pelos psicólogos escolares, superando práticas adaptacionistas e medicalizantes, e integrando os princípios da OQE como orientadores ético-políticos para a atuação e formação profissional.

Psicologia Escolar: OQE e a atuação multiprofissional na Educação

O texto problematiza a atuação profissional em Psicologia Escolar diante das queixas formuladas pelas equipes escolares, a partir de um relato de experiência vivida no âmbito do Núcleo

de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O objetivo consistiu em refletir sobre os saberes e fazeres em Psicologia Escolar, a partir da Orientação à Queixa Escolar (OQE), enquanto teoria e método que desconstrói a visão individualizante dos problemas que emergem dos processos de escolarização das pessoas, considerando a complexidade das relações e do contexto social. As reflexões abarcam a importância do diálogo com a comunidade escolar, com as equipes de gestão das unidades escolares, com os próprios pares bem como destacam a importância da construção de parcerias para promover uma educação com qualidade socialmente referenciada. A conclusão reforça o papel transformador da psicologia escolar na defesa da escola pública e na criação de ambientes inclusivos.

EFEITOS-OQE: a (re)construção de um serviço interdisciplinar de apoio à Educação municipal de Santiago-RS

O Serviço de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares (SAEI-Girassol) da Secretaria Municipal de Educação de Santiago é reconhecido oficialmente desde 2021 a partir da Lei Ordinária 296/2021, a qual caracteriza e legitima este serviço a partir das políticas públicas educacionais e intersetoriais. Sabe-se que, desde 2019, após a promulgação da Lei 13.935/2019, muitas secretarias de educação foram convocadas à implementação para inserção de profissionais da psicologia e serviço social em equipes multiprofissionais. O SAEI-Girassol em 2023 já havia iniciado sua implementação, mas foi avaliada a necessidade de qualificação técnica, deste modo, um psicólogo escolar da equipe propôs e indicou à gestão da secretaria de educação que a Formação em Orientação à Queixa Escolar teria potencial para qualificar e potencializar o trabalho da equipe multiprofissional. O que se acompanhará neste texto serão os EFEITOS-OQE no SAEI-Girassol no contato com Orientação à Queixa Escolar. Destaca-se que, como EFEITO-OQE, o SAEI reconstruiu sua posição

ético-epistemológica, apropriou-se dos princípios da OQE, definiu e qualificou a demanda atendida, produziu um Fluxo de Trabalho junto das escolas e rede intersetorial e, como produto, construiu e materializou coletivamente a cartilha Referências Técnicas para atuação no Serviço de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares na Rede Municipal de Educação de Santiago/RS.

Trabalhando com educadores no enfrentamento a queixas escolares: contribuições da OQE

Este capítulo busca apresentar e refletir sobre o trabalho da psicóloga escolar Rosa Frasão Okerenta com educadores de Ensino Médio de uma escola estadual paulistana em 2023, inspirado em princípios e concepções da Orientação à Queixa Escolar (OQE). Este processo foi parte a dissertação de mestrado desta profissional, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) em 2025. Ao longo de seis encontros de grupo focal com esses educadores, conduzidos por Rosa, emergiram as concepções dos participantes sobre as queixas escolares e suas formas de enfrentamento, cuja investigação era parte dos objetivos da pesquisa. No decorrer destes encontros, evidenciou-se a relevância da proposta de enfrentamento da queixa escolar à luz dos pressupostos do trabalho de Orientação à Queixa Escolar, alinhados à Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar. Estes parâmetros permitiram uma problematização transformadora nas concepções iniciais e a elaboração de um material informativo sobre estratégias de enfrentamento a queixas escolares, o qual levou em conta a produção do grupo e que será apresentado no capítulo. No último encontro, foi disponibilizado aos participantes e deixado na escola, a fim de contribuir para a elaboração coletiva de possibilidades de enfrentamento de problemas de escolarização e de apoio frente a queixas escolares.

Na Saúde Mental

Orientação à Queixa Escolar no Sistema Único de Saúde: construindo práticas intersetoriais entre Saúde e Educação

Este capítulo analisa criticamente os encaminhamentos de queixas escolares aos serviços de saúde, examinando os mecanismos de medicalização da educação que transformam questões pedagógicas em supostos transtornos individuais. A investigação, fundamentada nos pressupostos da Orientação à Queixa Escolar, utiliza análise documental de registros de matriciamento de uma Unidade de Saúde da Família de Guarulhos-SP, revelando a persistência dessa dinâmica na transferência de demandas educacionais para os serviços de saúde. Como alternativa a esses processos, o estudo propõe estratégias de intervenção baseadas na atuação intersetorial e multiprofissional, articulando saúde e educação no enfrentamento dessa problemática. A proposta inclui matriciamento e intervenções grupais que mostraram profícuas na promoção da corresponsabilização entre os setores, sustentadas por um compromisso ético-político com práticas não reducionistas e alinhadas aos interesses da classe trabalhadora. Os resultados indicam a necessidade de consolidar marcos teórico-práticos que orientem práticas profissionais emancipatórias, mediante a implementação de protocolos compartilhados e espaços permanentes de diálogo intersetorial. A investigação evidencia a importância da atuação multiprofissional, interdisciplinar e intersetorial como estratégia fundamental para superar a conversão de questões educativas em psicodiagnósticos tradicionais, contribuindo para a construção de alternativas coletivas implicadas com às demandas educacionais em sua complexidade.

Atendimento clínico em Orientação à Queixa Escolar: experiências entre os serviços públicos de Saúde e o consultório particular em Balsas–MA

O capítulo discute o atendimento clínico em Orientação à Queixa Escolar a partir da experiência em Balsas–MA, articulando prática e teoria sob o olhar da Psicologia Escolar Crítica. Mostra que a queixa escolar não é apenas um problema individual da criança, mas um fenômeno social, resultado das contradições entre escola, família e sociedade. A partir das contribuições de Vigotski, Patto e Bock, o texto propõe um deslocamento do olhar clínico, indo além do diagnóstico e compreendendo o sujeito em seu contexto histórico e cultural. Nos serviços públicos, o psicólogo enfrenta a precarização, mas encontra potência na coletividade. Já na clínica particular, o desafio está na medicalização e na lógica da performance. Em ambos os espaços, a escuta deve ser ética, política e transformadora, acolhendo o sofrimento e promovendo reflexão nas instituições. Casos como os apresentados exemplificam o impacto de uma escuta sensível e contextualizada. A clínica é entendida como prática ampliada, que se estende ao território e atua nas brechas das instituições. No fim, o texto defende que escutar a queixa escolar é um ato de resistência e esperança, capaz de produzir pequenos deslocamentos e abrir caminhos para a transformação social e subjetiva.

Orientação à Queixa Escolar por meios digitais

Desde a pandemia, os atendimentos psicológicos online são uma realidade para milhares de psicólogas(os) pelo país. Precisamos qualificar essa prática a partir de um olhar crítico, que considere a multideterminação das queixas escolares e dos problemas delas decorrentes. Neste texto discuto algumas reflexões feitas desde 2020 sobre como podemos realizar atendimentos *online* a crianças e adolescentes com queixas escolares a partir dos princípios da Orientação à Queixa Escolar, buscando desenvolver

um olhar crítico e promover responsabilidade social e segurança digital em meio a essa prática. São discutidos aspectos éticos e legais dos atendimentos *online*, requisitos básicos por parte do terapeuta, critérios para a viabilidade do trabalho por meios virtuais, técnicas de manejo, além de especificidades de cada etapa do processo, desde a triagem e os primeiros encontros, passando pelo desenvolvimento das intervenções com a criança / adolescente atendida, sua família e escola, até o encerramento dos encontros. A breve exposição de um caso clínico ilustra as reflexões apresentadas. Ao final, há a discussão de limitações e cuidados necessários relativos ao trabalho *online*, além de outras considerações finais sobre nossa prática profissional em meio ao cenário atual do desenvolvimento tecnológico.

Na Assistência Social

Queixas Escolares no CRAS: lidando com o não cumprimento de condicionalidades do Bolsa Família

As queixas escolares se apresentam nos diferentes campos de atuação em que os psicólogos e psicólogas estão inseridos. No contexto de um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), serviço da Política de Assistência Social, o(a) psicólogo(a) também se depara com diversas demandas relacionadas às questões escolares, dentre as quais se destaca o atendimento a famílias decorrente do não cumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família. Diante desta demanda, buscou-se na Orientação à Queixa Escolar (OQE) contribuições para o aprimoramento do atendimento às queixas escolares. Este estudo teve como objetivo discorrer sobre a Política de Assistência Social, em especial sobre a Proteção Social Básica, apresentar o atendimento voltado às condicionalidades em um CRAS, através de um relato de experiência e, a partir deste ponto, discutir como os princípios, concepções e ferramentas da OQE podem ser aplicados nesse atendimento. Concluiu-se que

a OQE tem contribuições pertinentes para o trabalho realizado no CRAS, evidenciando a necessidade de um novo olhar diante das queixas escolares. Ressalta-se também a importância de mais pesquisas a respeito das queixas escolares no contexto da Política de Assistência Social.

Acolhimento Institucional e Dificuldades de Aprendizagem: reflexões a partir de um SAICA

O desenvolvimento humano é um processo contínuo influenciado por fatores biológicos e ambientais, com destaque para a infância como fase crucial para a formação cognitiva, emocional e social. A interação com a família e o meio social é essencial, mas nem todas as crianças têm acesso a condições ideais. Crianças em situação de risco, vítimas de negligência ou abuso, frequentemente apresentam prejuízos no desenvolvimento e são encaminhadas a instituições de acolhimento, onde enfrentam ruptura de vínculos afetivos e dificuldades de adaptação. O acolhimento institucional, embora previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como medida protetiva temporária, muitas vezes se prolonga, agravando problemas emocionais e de aprendizagem. A história do acolhimento no Brasil revela avanços legais, como a valorização da convivência familiar, mas a prática ainda enfrenta desafios. A dificuldade de aprendizagem é um fenômeno multifatorial, associado a aspectos emocionais, sociais e pedagógicos, e não deve ser confundida com transtornos de aprendizagem. Mudanças bruscas, negligência e falta de estímulo familiar estão entre os fatores que contribuem para o baixo rendimento escolar. A superação dessas dificuldades requer uma abordagem integral, que valorize o contexto da criança e promova intervenções pedagógicas, psicológicas e sociais adequadas.

No Ensino Superior: atendimento a estudantes e formação de psicólogas/os

Queixas Escolares de estudantes de camadas populares no Ensino Superior: o projeto OQE-PLEA

O capítulo analisa a articulação entre o Serviço de Orientação à Queixa Escolar (OQE) do IPUSP e o projeto Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica em Humanidades (PLEA/FFLCH), desenvolvida entre 2015 e 2017, no contexto de ampliação do acesso de estudantes das classes populares ao ensino superior. Partindo da compreensão de que políticas de ingresso só se efetivam quando acompanhadas de políticas de permanência, os autores mostram como dificuldades acadêmicas, sentimentos de inadequação e experiências de humilhação social produzem e sustentam queixas escolares na universidade. A OQE desindividualiza a queixa ao situá-la em processos históricos, institucionais e sociais, favorecendo, nos grupos, a elaboração das experiências acadêmicas e a formação de círculos de pertencimento. O PLEA, por sua vez, sistematiza o ensino de técnicas de leitura, escrita e organização do tempo, em monitorias de caráter horizontal. Integrados, os projetos constituíram um dispositivo de acolhimento, fortalecimento subjetivo e reasseguramento, especialmente relevante para estudantes oriundos de camadas populares. Os resultados indicam que a atuação em rede, o trabalho em grupo e a compreensão ampliada das desigualdades educacionais são elementos potentes para a movimentação das queixas e, consequentemente, para a permanência estudantil. O capítulo conclui defendendo a atualidade dessas experiências diante dos desafios persistentes nas universidades brasileiras.

O Serviço de Orientação à Queixa Escolar na Universidade Federal do Paraná: um relato

Este capítulo dedica-se a apresentar o modo como o Estágio em Psicologia Escolar na modalidade de Orientação à Queixa Escolar (OQE) no curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) tem sido realizado, além de reunir alguns temas, problemas e estratégias emergentes das intervenções em OQE com crianças e adolescentes que enfrentam dificuldades em seu processo de escolarização. Neste relato estão incluídos: a) uma contextualização do estágio em questão e de sua clientela; b) um registro sumariado e comentado daquilo que, além dos temas, princípios e conceitos clássicos da OQE, tem sido incluído na formação deste Estágio em Psicologia Escolar na UFPR; c) algumas reflexões de natureza teórico-prática que têm sido mobilizadas desde o início desta modalidade de estágio na UFPR. O texto em questão não se deterá sobre a discussão dos objetivos, princípios e momentos/etapas envolvidos no processo de atendimento em OQE, uma vez que esta discussão já foi suficientemente realizada e formalizada por Beatriz de Paula Souza.

Psicologia Escolar e Educacional em duas universidades não públicas de São Paulo: relatos sobre o atendimento às queixas escolares na perspectiva crítica

As queixas escolares têm sido alvo de atenção e muitas produções no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Da Educação Infantil ao Ensino Superior, dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem têm se mostrado presentes. Por muito tempo, a psicologia atribuiu tais dificuldades aos estudantes e suas famílias. Desde a década de 1980 esta perspectiva tem sido alterada e a psicologia escolar crítica apresenta uma nova compreensão sobre as queixas escolares, contemplando a rede de fatores envolvidos. Este capítulo tem como objetivo analisar a relação histórica entre

a psicologia e as queixas escolares, bem como apresentar dois exemplos de atuações em universidades, embasadas nas concepções da psicologia escolar crítica. O primeiro relato apresenta o Programa de apoio e orientação aos estudantes (universitários) - PROATO, realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, cujo objetivo é desenvolver ações de equiparação de oportunidades para a redução das barreiras pedagógicas, psicológicas, sociais, atitudinais, entre outras, visando a permanência, participação e bom desempenho nas atividades acadêmicas dos(as) estudantes que apresentam deficiências e/ou queixas escolares relativas a dificuldades de aprendizagem. O segundo relato apresenta os procedimentos realizados na formação de psicólogas(os) para atuação na Educação Básica em psicologia escolar crítica, por meio dos estágios realizados por estudantes do último ano do curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP) no atendimento às queixas escolares em escolas públicas paulistas.

O acompanhamento da Orientação à Queixa escolar na perspectiva de mães e professoras na UFCAT: relato de experiência na perspectiva de mães e professoras

Neste capítulo apresentamos os resultados de um trabalho de conclusão de curso de Psicologia na Universidade Federal de Catalão (UFCAT) que buscou compreender o processo de acompanhamento pós-intervenção no projeto de extensão "Orientação à Queixa Escolar" (OQE) desenvolvido na UFCAT. Nosso intento foi analisar o impacto dessa modalidade de atendimento a partir da perspectiva das mães e professoras de crianças atendidas pelo projeto, com base na Teoria Histórico-Cultural. Realizamos um grupo focal com duas mães e entrevistas semiestruturadas com duas professoras. A análise dos dados se deu a partir dos núcleos de significação. Evidenciamos que a fase de acompanhamento é crucial para consolidar as transformações iniciadas no grupo. Elegemos três eixos temáticos para análise: 1) a despatologização da queixa escolar, com uma ressignificação

das dificuldades como fenômenos relacionais e não como déficits individuais; 2) o empoderamento parental, com as mães assumindo-se como agentes mediadores centrais ao criarem novas ferramentas e estratégias educativas; e 3) impactos positivos observáveis no desenvolvimento das crianças, como avanços na regulação emocional, comunicação e engajamento escolar. Concluímos que a OQE se efetiva como uma prática crítica que promove mudanças duradouras na rede de relações da criança, corroborando a importância de intervenções breves e focais que atuem na interface família-escola. O estudo reforça a necessidade de se manter um diálogo aberto com a escola e da continuidade de pesquisas que incluam a perspectiva das crianças.

SUMÁRIO

Apresentação 7

Perspectiva, conceito e princípios: a árvore da Orientação à Queixa Escolar **29**
Beatriz de Paula Souza

Contribuições para uma história da Orientação à Queixa Escolar **56**
João Ricardo Teixeira Leite de Souza
Marilene Proença Rebello de Souza
Beatriz de Paula Souza

Histórias entrelaçadas: o GIQE e a OQE **89**
Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini
Maria Rozineti Gonçalves
Taiz Maria Caldas Gonçalves de Oliveira

Na Educação **116**

Psicologia Escolar, Lei 13.935/19 e os princípios da OQE: interlocuções possíveis **117**
Carla Carolina de Jesus Souza
Heloisa Carli
Lucas Porto Couto

Psicologia Escolar: OQE e a atuação multiprofissional na Educação **138**
Cristiane Carvalho da Silva
Rodnei Pereira
Tatiana Platzer do Amaral

EFEITOS-OQE: a (re)construção de um serviço interdisciplinar de apoio à educação municipal de Santiago-RS **159**
Leonardo Lima de Senna

Trabalhando com educadores no enfrentamento a queixas escolares: contribuições da OQE **183**
Rosa Frasão Okerenta
Ana Karina Amorim Checchia
Beatriz de Paula Souza

Na Saúde Mental **202**

Orientação à Queixa Escolar no Sistema Único de Saúde: construindo práticas intersetoriais entre Saúde e Educação **203**
Ruzia Chaouchar Alt
Bárbara Caroline Celestino Palhuzi
Cintia Trombaioli Nery
Jaqueline Lima da Silva Nery
Márcia Justino da Silva
Tarsila Maria Ovelheiro

Atendimento clínico em Orientação à Queixa Escolar: experiências entre os serviços públicos de saúde e o consultório particular em Balsas–MA **222**
Péricles de Souza Macedo

Orientação à Queixa Escolar por meios digitais **244**
João Ricardo Teixeira Leite de Souza

Na Assistência Social **269**

Queixas Escolares no CRAS: lidando com o não cumprimento de condicionalidades do Bolsa Família 270
Raquel Arminda Sória dos Santos

Acolhimento Institucional e Dificuldades de Aprendizagem: reflexões a partir de um SAICA 298
Jéssica Almeida Marques Ferreira

No Ensino Superior: atendimentos a estudantes e formação de psicólogas/os **320**

Queixas Escolares de estudantes de classes populares no Ensino Superior: o projeto OQE-PLEA 321
Beatriz de Paula Souza
Guilherme Grané Diniz
Marina Barbosa da Cruz Teixeira

O Serviço de Orientação à Queixa Escolar na Universidade Federal do Paraná: um relato 353
Bruno Peixoto Carvalho

Psicologia Escolar e Educacional em duas universidades não públicas de São Paulo: relatos sobre o atendimento às queixas escolares na perspectiva crítica 383
Mônica Cintrão França Ribeiro
Roseli Fernandes Lins Caldas

O acompanhamento da Orientação à Queixa Escolar na UFCAT: relato de experiência na perspectiva de mães e professoras **410**

Nicolle Medea Pedrosa Ferreira
Janaina Cassiano Silva

Autores **443**

Perspectiva, conceito e princípios:
a árvore da Orientação à Queixa Escolar[1]

Beatriz de Paula Souza[2]

Desde de o início da Orientação à Queixa Escolar (OQE), em 1998, quando esta abordagem ainda nem tinha esse nome, o esforço de sistematizar parâmetros para ela esteve presente. Podem ser encontrados, entre outras publicações, no capítulo "Apresentando a Orientação à Queixa Escolar" do livro OQE (Souza, 2005).

No longo e progressivamente mais largo e diversificado caminho desde então (lá se vão 21 anos), foram sendo apurados e aperfeiçoados. Uma miríade de novas possibilidades de desdobramento em práticas em campos e territórios diversos, desenvolvidas por um grande coletivo de profissionais, surgiu. Uma compreensão mais profunda de suas raízes, conceitos e pincipios foi emergindo.

Proponho-me aqui a trazer o que disso construímos ao

[1] Agradeço ao filósofo Dr. Guilherme Grané Diniz por suas preciosas contribuições para o texto. Agradeço, também, ao artista gráfico Bruno S.L.R. de Lima pelo desenho ao final, que ilustrou materiais do I Encontro "Educação, Saúde Mental e Natureza" e a capa do e-book de mesmo nome que gerou – acessível no Portal de Livros Abertos da USP. A OQE participou da organização de ambos.

[2] Psicóloga e Mestre em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP, no qual coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar, vinculado ao LIEPPE.

longo de mais de duas décadas e que tem, portanto, múltiplas/os autoras/es. Espero honrá-las/os.

Quem me conhece sabe que gosto de histórias. Então vou contar uma adaptação de uma antiga fábula indiana.

Certo dia, um grupo pediu a um sábio que os fizesse mais sábios. Ele reuniu a todos em um campo aberto e vendou seus olhos. Mandou trazer um elefante e o colocou diante deles.

Em seguida, conduzindo cada um pela mão, foi levando-os até o elefante para que o apalpassem. Um apalpava a barriga, outro a cauda, outro a orelha, outro a tromba, outro uma das pernas…

Quando todos tinham apalpado o paquiderme, o sábio ordenou que cada um explicasse aos outros o que era aquilo que haviam apalpado.

Então, o que tinha apalpado a barriga disse que era uma enorme panela.

O que tinha apalpado a cauda até os pelos da extremidade, discordou e disse que parecia mais uma vassoura.

- "Nada disso", interrompeu o que tinha apalpado a orelha. "Se aquilo se parece com alguma coisa é com um grande leque aberto.".

O que apalpara a tromba deu uma risada e interferiu:

- "Vocês estão por fora. Aquilo tem a forma, as ondulações e a flexibilidade de uma mangueira de água…"

- "Essa não", replicou o que apalpara a perna, "é redondo como uma grande mangueira, mas não tem nada de ondulações nem de flexibilidade, é rígido como um poste…"

O grupo se envolveu em uma discussão sem fim, cada um querendo provar que os outros estavam errados e que o certo era o que ele dizia. Evidentemente cada um se apoiava na sua própria experiência e não conseguia entender como os demais podiam afirmar o que afirmavam.

O sábio deixou-os falar para ver se chegavam a um acordo, mas quando percebeu que eram incapazes de aceitar que os outros podiam ter tido outras experiências e percebido outras coisas, ordenou que se calassem.

Então, retirou-lhes as vendas e, atônitos de surpresa e confusão, todos viram o bicho.

- "O elefante é tudo isso que vocês falaram, explicou. Tudo isso que cada um de vocês percebeu é só uma parte do elefante. Não devem negar o que os outros perceberam. Deveriam juntar as experiências de todos e tentar imaginar como a parte que cada um apalpou se une com as outras para formar esse todo que é o elefante".

É muitas vezes assim que vemos profissionais e outras pessoas envolvidas nas queixas escolares pensarem e agirem. Processos fragmentados, cindidos e com análises sem sínteses se fazem cotidianos, promovendo sofrimentos e dificuldades em processos escolares (e outros) e prejudicando sua superação.

Alguns exemplos: processos diagnósticos restritos ao diagnosticado, sem levar em conta que ele não se constituiu e vive

em uma bolha, isolado de relações de poder na sociedade e de situações coletivas como a pandemia, a "telificação" da vida e o modo de funcionar e ensinar das escolas e salas de aula que frequentou. A naturalização da ausência ou insuficiência de integração entre diferentes profissionais que trabalham com uma mesma criança que está mal na escola, como professoras, médico e psicóloga. A separação entre diagnóstico, intervenção e devolutiva em um processo terapêutico. A falta de espaços de expressão e atuação dos estudantes em suas escolas institucionalmente reconhecidos e efetivos. O confinamento entre quatro paredes que tomava, já em 2006, 90% do tempo das crianças urbanas (Free Range Kids apud Albardía, 2019), obstaculizando seu desenvolvimento integral como seres de natureza e de culturas que entendem nossa pertença ao meio natural. Achar que é possível entender o que se passa com uma pessoa só com testes. Educar para desenvolver o intelecto como se emoção, corpo, cultura etc. fossem separáveis dele. E muitos outros exemplos que mais adiante tratarei, sem a pretensão de esgotá-los.

Recorrendo à Filosofia

Como compreender a presença de tantos processos fragmentados e fragmentadores nas situações de queixas escolares e na vida? Como entender tal entranhamento deste modo de pensar e agir nos corações e mentes contemporâneos? Como nos libertarmos dele, se é tão forte e disseminado que toma mesmo quem o critica, sem que essa pessoa (que muitas vezes sou eu) se dê conta? Como contribuir para que outros construam esta libertação?

Um caminho importante é tomarmos consciência de suas origens. Isso nos leva à Europa do século XVII, ao encontro

dos filósofos Francis Bacon e René Descartes, influenciados por Aristóteles e Platão. Tendo por fim último a felicidade de nós seres humanos, entendiam ser preciso que passássemos, de viver à mercê da natureza, à sua dominação.

Logo de início, então, identificamos uma fragmentação: a natureza e a humanidade são concebidas como separadas. Outras mais virão. Na dúvida metódica cartesiana em busca da Verdade, esse filósofo encontra-se com seu pensamento e estabelece a pedra fundamental do edifício de sua obra: o *Cogito*. O "penso, logo, existo". Encontrado e entendido como única fonte verdadeira de conhecimento, busca então o caminho certo e seguro da Razão. Ela deve ser "limpada" do que nos trazem as demais dimensões humanas e, assim, das informações de órgãos dos sentidos, sensações e emoções e também de valores, intenções, compromissos e outros componentes da subjetividade. Eles até podem ter algum lugar na vida humana, no que diz respeito ao intelecto, mas são fontes de engano. Nova fragmentação: é o ser humano como mosaico.

Essa "limpeza" produziria um investigador neutro que, para sê-lo, transforma tudo o que quer conhecer em objeto (de investigação), em coisa. Uma epistemologia de coisa conhecendo coisas. Perde-se a humanidade dos humanos, tudo é desencantado. Despedaçamentos.

Seguindo com o desenvolvimento de um método, postula que para conhecer é preciso encontrar as unidades mais simples nas complexidades, chaves para organizar e conseguir compreender fenômenos aparentemente caóticos. Recortes, isolamentos.

É importante assinalar que Descartes tinha consciência de que estava propondo artifícios metodológicos para construir

conhecimento mas que era preciso, ao fim e ao cabo, resgatar as complexidades e as interconexões, ou teria se perdido a possibilidade de apreensão da realidade da qual elas são inseparáveis pois a constituem. Fechando a Regra I de sua obra "Regras para a Direção do Espírito" (Descartes *apud* Revista de Estudos Universitários, 2021), encontramos, falando dos diferentes campos de conhecimento do mundo, também cindidos:

> Havemos, pois, de estar convencidos que de tal modo as ciências estão todas entrelaçadas entre si, que é muito mais fácil aprendê-las todas de uma vez do que separá-las umas das outras.
>
> Se alguém quiser seriamente investigar a verdade das coisas, não deve optar por alguma ciência particular, porque todas têm conexão entre si e mútua dependência (p. 33).

O método científico cartesiano possibilitou uma profusão de conhecimentos e, com base neles, o desenvolvimento de técnicas e instrumentos que promoveram uma revolução na Europa e, posteriormente, espalhou-se pelo planeta. A Revolução Industrial tornou-se possível graças à invenção de máquinas que multiplicaram a capacidade de produção e a diversidade e disponibilidade de produtos. Seus efeitos transformaram a esfera do poder e a Europa viveu a ascensão da burguesia e o apeamento da nobreza e do clero. O meio urbano, no qual estavam as fábricas, tornou-se polo de atração populacional, mudando a relação campo-cidade.

As decorrências da filosofia cartesiana e seu método foram de imensa magnitude e utilidade para o capitalismo que se instaurava à época. Posteriormente, alguns de seus aspectos - em especial, sua visão otimista acerca dos usos e aplicações de seu método científico

- foram radicalizados pelo Positivismo, fundado por Auguste Comte, que via em Descartes um de seus principais predecessores intelectuais. Como no caso dele, é possível identificarmos alguma distância entre as formulações teóricas da filosofia comteana e suas aplicações práticas. Embora, em suas obras tardias, Comte tenha insistido na dimensão ética como fundamento que unifica o fazer científico, a prática do positivismo que ele concebe é uma purificação do saber científico cartesiano. Abre-se, assim, uma avenida para a passagem de bólidos que atropelam e estraçalham a ética, em um mundo sem alma. Remorso e solidariedade tornam-se palavras vazias, não têm por que afetar quem enriquece às custas da exploração alheia.

Dando um grande salto no tempo e no espaço, de então até a atualidade, no Brasil vemo-nos imersos em produções que devem tributo ao método cartesiano. Olho em volta: o que encontro que não as tenha? O computador em que estou trabalhando, a escrivaninha na qual ele se apoia, as cortinas ao fundo, a tesourinha com que cortei as unhas dos meus dedos ao teclado, a roupa com que estou vestida, a cadeira em que estou sentada... Estão até mesmo no resto de natureza desse ambiente: o ar que respiro tem resíduos de produtos criados e feitos com técnicas científicas e minha visão do céu que se esgueira pelo vão das cortinas e dos prédios do entorno, com tão poucas e desmaiadas estrelas, está inundada da luz de lâmpadas elétricas, industrializadas.

Não admira, então, que o modo de pensar de forma cindida, a construção e o uso de instrumentos fragmentadores e a realização de processos também assim, seja tão poderosamente difundida. Sua solidez faz-se presente no nosso cotidiano e em nós mesmos, até quando não percebemos. Isso tem muitos desdobramentos na compreensão da gênese, desenvolvimento e

manutenção das queixas escolares, assim como na atuação frente a elas para reverter dificuldades e sofrimentos de uma multidão de estudantes e outros participantes desses dramas.

Voltando à nossa fábula: o grupo com percepções parciais que se excluem mutuamente não tem como apreender o elefante. E mesmo que tentassem montar o quebra-cabeças com as peças que tinham, não o conseguiriam pois ele é muito mais do que uma soma de partes: é INTEGRAL. De forma similar, não há como compreender e bem lidar com as queixas escolares sem a perspectiva da Integralidade.

A árvore Integral da OQE

Raízes

Se pensarmos na OQE como uma árvore, como alegoria, podemos dizer que sua concepção da realidade são suas raízes, alimentadas e modificadoras do solo ao mesmo tempo. Entendemos que o Real é integral, indivisível, interconectado e complexo, inclusive na relação entre seus níveis: o Uno e o Múltiplo ou, se quisermos detalhar mais, o Universal, o Particular e o Singular.

O tronco

Das raízes emerge o tronco, que sustenta e faz o fluxo central de nutrientes para a copa de princípios e práticas, que se mantém e desenvolve viva e em permanente transformação. Esse fluxo ocorre em todas as direções e todas as partes da árvore se afetam e são afetadas por ele, o mesmo ocorrendo entre as evoluções de cada parte e do todo.

Esse tronco ***é o conceito de Queixa Escolar***

Uma ressalva importante: embora use esse termo no singular em sua definição conceitual, buscando abstrair o que pode haver de mais comum em seu universo, o que existe é plural e encarnado: não existe queixa escolar em abstrato. O que há na realidade são pessoas, sempre únicas embora atravessadas por processos coletivos, que passam por dificuldades e sofrimentos em sua vida escolar. É fundamental termos sempre isso em mente, para não cair em padronizações positivistas que anulam as singularidades.

Retomemos o tronco da árvore, digo, o conceito de Queixa Escolar – que foi se modificando, em relação a sua primeira formulação, à medida em que o aprofundamento da compreensão da Integralidade foi acontecendo. Assim, as dimensões do tempo e do movimento, que sempre estiveram presentes, entraram de forma explícita:

Queixa escolar é aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações dinâmica, que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente/adulto, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar.

É construída ao longo de uma história na qual se constituem sentidos.

Nos encontros entre Psicologia e Educação, é comum encontrarmos um pêndulo que oscila entre cada um desses principais personagens, apontando-os como centro da queixa escolar - que passo a chamar de QE.

A centralização na família, muito frequente, se desdobra em investigar e querer intervir em sua constituição e dinâmica, práticas frequentemente atravessadas por preconceitos de classe, etnia e gênero. Assim, vemos pressupostos de que os problemas

de um certo estudante, ou de um grupo deles, são reflexos de terem famílias "desestruturadas", pais desinteressados, separação dos pais, nascimento do irmãozinho e outras explicações semelhantes. A Psicologia oferece e ofereceu vasto instrumental para essa centralização que tanto sentimento de culpa tem gerado nas famílias e, em nossa sociedade ainda fortemente patriarcal, principalmente nas mães. Essa postura geralmente desconsidera a rede de relações, principalmente a escola e seus funcionamentos, e questões econômicas, culturais, a pandemia e outras de ordem social maior que também compõem essa rede. Por outro, no entanto, é preciso que o centro na família seja devidamente entendido como uma possibilidade. É sim possível que uma questão familiar, como uma relação violenta dos pais e/ou sua separação traumática, esteja no cerne de uma QE por mais acolhedora que seja a escola e bem estruturada a criança ou adolescente.

Centralizar no estudante é algo que tem crescido assustadoramente. Há tempos a medicalização da educação e da vida vem sendo denunciada. Refiro-me à captura de dificuldades produzidas por questões coletivas, como ambientes escolares problemáticos, pela indústria farmacêutica, laboratórios, profissionais de saúde e outros atores dessa cena. Assistimos hoje, principalmente no período pós-pandemia de Covid-19 em que ainda estamos, um crescimento assustador do que antes já era uma tendência forte: atribuir essas dificuldades a questões individuais do corpo do estudante. Multiplicam-se então os diagnósticos de transtornos neurológicos muitas vezes de existência polêmica, como TDAH[3], TOD[4] e dislexia, ou muito facilmente a TEA[5], que teve sua definição alargada abrangendo muito mais gente.

[2] Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
[3] Transtorno Opositivo Desafiador
[4] Transtorno do Espectro Autista

Muito dinheiro envolvido. Mas seria contraditório com a crítica à padronização e a consideração da complexidade dos fenômenos, negar que é possível sim a centralidade do indivíduo em uma situação de QE. Embora a rede sempre precise ser levada em conta, pois mesmo uma pessoa que tem dificuldades em si está sempre imersa em relações que a afetam e são afetadas por ela, a principal fonte da QE pode mesmo ser seu corpo. Não identificar uma certa limitação real importante pode ser um abandono e uma negação de cuidados e direitos.

A centralização no mundo da escola é um grande avanço que ganhou espaço na Psicologia a partir principalmente de obras de Maria Helena Souza Patto no final dos anos 1970 e 1980. Destaco, ainda, "A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia" (2022), livro publicado pela primeira vez em 1990, talvez minha maior referência. Considerando as precariedades das nossas escolas (sem negar suas enormes potências), é sem dúvida a primeira centralização a ser feita como hipótese ao nos depararmos com uma QE, o que ainda hoje acontece muito aquém do necessário. No entanto, preocupa-me encontrar definições e atuações frente a QEs que, ensejando serem críticas à culpabilização de estudantes e suas famílias, também recaem no viés da fragmentação. Assim, subestimam ou desconsideram o peso dos demais participantes da rede e suas relações, assim como a possibilidade de que o fulcro esteja neles. Isso também não é Integralidade.

Valorizar o conhecimento da história de uma QE (processo de constituição e percurso contextualizados) para compreendê-la funda-se na ideia de que o tempo é uma das dimensões do Real, como o espaço. Deixar de investigar processo e ficar no aqui-agora, no meramente descritivo, no momento presente como se ele pudesse ser desconectado na linha temporal, é deixar-se capturar

por um dos aspectos metodológicos da ciência positivista: a fixidez do objeto. O Real é fluido, é movimento, o aqui-agora funda-se no passado e projeta o futuro pois todos os "pontos" desse rio se conectam. Desconsiderar o processo da QE é fragmentar esse fluxo.

Muito além de uma divagação, estas reflexões contribuem para nos libertar da captura pelo pensar e agir positivistas e para que possamos propiciar o mesmo àqueles com quem trabalhamos. Recorrentemente as QEs, individuais ou coletivas (como sobre um grupo classe) nos chegam de uma forma cristalizada, estática, presa ao presente: Marcos não faz nada em classe, Lucas é agressivo, o 6º D é impossível. Ou: os pais dessa escola são desinteressados, os alunos não têm valores, os professores são faltosos. Resgatar, entender e integrar o processo espaço-temporal às versões e explicações sobre elas junto a todos os participantes, com os sentidos que esse trabalho permite fazer emergir, tem sido um dos mais efetivos aspectos do trabalho em OQE, um recurso poderoso na desmistificação das "soluções" medicalizantes. Por exemplo: Marcos foi um aluno comum até o início do ano passado, mas sua classe trocou três vezes de professora e sua aprendizagem escolar defasou-se. Ou: essa classe foi formada como agrupamento de alunos difíceis do ano anterior.

Galhos, folhas, flores e frutos: a copa

Vamos agora à copa, isto é, ao que se desenvolve a partir das raízes e do tronco e, ao mesmo tempo, promove mudanças neles, pois não há linearidade e unidirecionalidade nas relações. É a galhada, folhas, flores e frutos, que são abrigo, pouso e alimento de pássaros, insetos, cobras e muitos outros bichos, além de plantas

como bromélias, samambais, cipós... Estes seres vivos, por sua vez, interagem com a árvore e produzem mudanças nela: polinizam, comem agressores, atacam a madeira... A copa limpa o ar, dá oxigênio, sombra e frescor, melhorando a qualidade do ambiente que também é seu.

Com essa alegoria, refiro-me ao universo de produções da OQE: a pesquisas, publicações e formações de estudantes e profissionais e, também, a práticas mais diretas de atuação junto a pessoas e instituições envolvidas na trama das QEs. Passarei a tratar das práticas mais diretas, ressaltando a grande importância das demais, que espero subsidiar com o que trarei.

Resgato e atualizo, inicialmente, os galhos da base da copa, originados diretamente do tronco:

*Assim, nosso **sujeito** de investigação/intervenção **é esta rede**, com seus integrantes e as relações entre eles.*

*Nosso horizonte é que se constitua uma **movimentação desta rede que se direcione no sentido da superação da queixa**, com desenvolvimento integral de todos os seus participantes e das relações entre eles e com **autonomia** suficiente para que OQE não seja mais necessária.*

O entendimento de que há uma rede envolvida em cada QE e é a ela que precisamos atentar em nosso entendimento e atuação, para lidar de modo transformador – e não adaptativo e alienado/alienante – com o pedido de ajuda que nos fazem, é filho direto da Integralidade. Esse parâmetro atravessa todos os momentos de nossa atuação e faz grande diferença na potência transformadora e libertadora dela com relação às abordagens individualizantes, filhas diretas da fragmentação.

Na formulação anterior da primeira frase desse postulado, onde agora está escrito "sujeito" estava "objeto", mostrando o quanto é difícil escapar da influência positivista. É tão presente em nossas vidas e em nossa formação que a introjetamos e, se não prestarmos muita atenção, ela nos dirige. Redes de pessoas, instituições e suas relações não são objetos. São ativas, humanas, complexas; são sujeitos e entendê-las como objetos as despotencializa.

Quando a OQE começou (e por muito tempo), configurava-se como uma prática de atendimento clínico apenas. Então o entendimento de quem eram esses integrantes da rede tendia a ser mais individualizado: era o Mateus, o Tiago; era a Magda mãe do Lucas, a Sueli e o Jefferson pais da Melissa; era a EMEF Desembargador do Vale e a professora Eliana e a coordenadora Mara Silvia da EE Gen. Vitorino Castilho. A participação de psicólogas/os de inserções institucionais diversas nos cursos OQE, como em redes de ensino, Institutos Federais e instituições de acolhimento para crianças e adolescentes (SAICAs), foi o principal impulso para construir uma compreensão ampliada desse entendimento. Percebemos, discutindo como a OQE poderia contribuir para compreender e desenvolver os trabalhos desses profissionais diversos, que podemos pensar os participantes da rede como sujeitos coletivos: grupos classe, grupo de professoras das séries iniciais, grupo gestor, de trabalhadores operacionais, comunidade do entorno, instituições do território e outros.

Em nossa atuação em situações de QE, passamos a integrar a rede da qual ela emergiu; não somos seres que pairam acima e separados/separáveis delas. E somos integrais como tudo e todos, o que significa termos intencionalidade e compromissos. Embora pareça contraditório, é mais favorecedor de uma prática não autoritária termos consciência de nossa subjetividade, com desejos,

projetos e utopias de vida social e planetária, do que a ilusão da neutralidade, de podermos ser objetos e objetivos, sem que nossas paixões nos afetem. Em OQE, vislumbramos e nos esforçamos para construir um mundo no qual os seres humanos, em seus grupos e comunidades, sejam autônomos e livres. Concebemos liberdade não no sentido individualista e meritocrático tão difundido e pernicioso, mas entendendo que nossa pertença a coletivos e à natureza é parte indissociável de nós. Portanto, a liberdade individual é diretamente conectada à coletiva, em uma via de mão dupla - ou melhor, esses são níveis (Uno e Múltiplo) de uma mesma realidade, Integral.

Assim, trabalhamos no sentido da potencialização, do desenvolvimento Integral de todos os participantes da rede e suas relações. Atuamos para que as forças nela existentes para superar a crise da QE do modo mais profundo e extenso possível aflorem, ganhem corpo, se encontrem e se integrem gerando mútua potencialização, em um movimento que se sustente sem a OQE. Esse é nosso ideal, que evidentemente nem sempre conseguimos alcançar. Mas quando fazemos contatos de Acompanhamento meses após o fim dos atendimentos, temos o orgulho e o incentivo de verificar que, em cerca de 70% dos casos de QE atendidos no Instituto de Psicologia da USP, esse movimento se instaura e mantém - e as redes libertam-se de nós. Por vezes, nem todos os participantes se desenvolveram e nem todas as suas relações também, mas mesmo assim não é mais necessária a continuidade da OQE pois a rede ganhou autonomia para manter a superação da QE ou seguir caminhando nessa direção.

Entrando agora em parâmetros mais práticos, resgato e atualizo aqui três princípios técnicos também enunciados no capítulo Apresentando a Queixa Escolar (Souza, 2022), a que me

referi anteriormente. Para detalhamentos de práticas possíveis, indico este e outros capítulos deste mesmo livro, os vídeos OQE da série "Como fazemos", que estão no *site* Orientação à Queixa Escolar e no canal do YouTube de mesmo nome (ambos facilmente acessíveis buscando na Internet) e a coletânea Orientação à Queixa Escolar: práticas e novos territórios (Souza, 2026).

- ***Colher e ressignificar as versões*** *de cada participante da rede;*
- ***promover a circulação de informações e reflexões*** *pertinentes e a integração ou o confronto das mesmas dentro desta rede, propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente e*
- ***identificar, mobilizar e fortalecer as potências*** *contidas nesta rede, de modo a que esta passe a movimentar-se no sentido da superação das questões e situações produtoras da queixa.*

A Integralidade como perspectiva-raiz se revela em diversos aspectos destes princípios-copa. Como vimos, ela perpassa o conceito-tronco de queixa escolar, que considera a impossibilidade de pensarmos fenômenos humanos como restritos a um sujeito isolado, seja ele um indivíduo ou um coletivo. Orienta a atuação, dando-lhe o sentido de promover encontros e integrações, na contramão das fragmentações atualmente tão frequentes no pensar, sentir e fazer, pelas razões históricas que vimos brevemente no início. Este trabalho restaurador da Integralidade tende a promover a potencialização da rede para superar sofrimentos e dificuldades, pois vai ao encontro – e não contra – a natureza Integral de nós seres humanos (como do universo, a que pertencemos). A fragmentação, um artifício organizador, pode fazer bem por algum tempo e em

determinados momentos ou estágios, mas a médio e longo prazo tende a despotencializar e adoecer a rede e seus participantes e relações, pois é descolada da realidade. O próprio Descartes nos dá essa indicação ao dizer que era preciso, ao fim, resgatar as conexões e a complexidade das diversas ciências.

Colher e ressignificar as versões *de cada participante da rede*

Quanto a esse primeiro princípio técnico, reitero a ampliação do entendimento de quem são os participantes da rede: podem ser sujeitos individuais e também coletivos, a depender do trabalho.

Para que as versões de cada participante possam emergir e serem ressignificadas, é preciso que haja condições propícias para isto. Estes espaços de expressão e elaboração podem já existir ou precisarem ser criados. Essa expressão pode se dar por meio das múltiplas linguagens que temos: corporal, plástica, cênica, musical, das atitudes/gestos que promovem experiências significativas e outras. A ideia de que a linguagem falada ou escrita é a mais importante e a única com possibilidades profundamente transformadoras enraíza-se na elevação do intelecto, da Razão, a um patamar superior a todas as outras dimensões humanas (corpo, emoção, cultura, espiritualidade...), oriunda de concepções cartesianas e positivistas. A palavra é a via preferencial de expressão do intelecto, daí sua supervalorização em detrimento das demais formas de linguagem – embora ela também se preste à revelação e elaboração de outras dimensões humanas, como as emoções. Na perspectiva da Integralidade, todas têm a mesma importância e, conforme o momento e o sujeito que precisa se expressar, as que não passam pela palavra podem ser muito melhores.

Essa perspectiva também encontra-se na postura, as atitudes da/o psicóloga/o em relação a quem habita o espaço de expressão. Existe uma forte tendência a estabelecer um distanciamento chamado de *operacional*, termo que de imediato remete a máquinas. Essa impressão se aprofunda quando o vemos chamado de *ferramenta* do psicoterapeuta. Vem com a justificativa de que serve para preservar a *objetividade*. Ou seja, a humanidade da experiência, seu caráter de encontro humano, é prejudicado por um direcionamento que tende a transformar terapeuta e atendido(s) em objetos. Não por acaso então, a ressalva que acompanha a formulação do distanciamento operacional, de que ele não deve promover um distanciamento afetivo, na prática frequentemente não é sentida assim pelos atendidos. É comum interpretarem como frieza e indiferença da/o profissional diante de seu sofrimento, fragilidade e necessidade de ajuda e de acolhimento e compreensão imantados de afeto e humanidade, o que acaba abortando muitas oportunidades de expressão e elaboração libertadoras. Levar em conta as culturas que nos constituem ajuda a entendermos por que entre nós brasileiras/os esta questão é especialmente importante. Predominantemente temos, no DNA e/ou na alma, culturas muito abertamente afetuosas: latinas, africanas, indígenas. Não costumamos ter o temperamento de austríacos, ingleses ou nórdicos, para quem uma postura mais discreta da/o psicóloga/o não seria tão estranha e aprofundadora de sofrimentos como solidão, desprezo e outros.

A postura da/o profissional em OQE como ser humano inteiro, de presença quente e real, subjaz a um termo do nome dessa abordagem que tem gerado mal-entendidos: Orientação. Contrapõe-se à ilusória e fragmentadora neutralidade. Por vezes é entendido como indicativo de uma atuação autoritária e opressora,

pois não levaria em conta a relação de poder que privilegia a/o psicóloga/o, detentora de um saber mistificado que transforma seus entendimentos e propostas em ordens silenciadoras e subjugadoras dos atendidos, principalmente quando lida com pessoas pobres, socialmente humilhadas. Isto pode sim acontecer, se um manejo cuidadoso não for feito, considerando momentos e possibilidades dos atendidos. Mas se temos como horizonte seu fortalecimento e emancipação, precisamos construir condições para que nossa postura ativa, implicada e comprometida tenha o efeito de um convite fortalecedor a uma relação horizontal, na contramão do assujeitamento, que comunica um reconhecimento de capacidade ou potencial do(s) atendido(s). Além disso, é frequente no início, enquanto a fragilidade dele(s) paralisa ou dificulta movimentações e desenvolvimento, a postura que busca (ilusoriamente) a neutralidade e a aparente passividade da/o psicóloga/o ser sentida como abandono. E muitas vezes é mesmo, na prática.

Ressalto que essa postura ativa e integral não se confunde com a ideia de uma atuação sempre falante, movimentada e propositiva. Por exemplo, estar inteira/o e prover uma experiência humana e humanizadora não raro se traduz em fazer-se continente acolhedor e silencioso de um necessário encontro do atendido consigo mesmo, com suas características, pensamentos e desejos, sem invasões.

> ***Promover a circulação de informações e reflexões*** *pertinentes e integração ou confronto das mesmas dentro desta rede, propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente*

Evoco aqui a fábula do elefante que contei no início deste texto. Na sociedade sob a égide da fragmentação na qual vivemos,

a tendência é a que a QE seja o bicho e a pessoa à qual ela se refere e toda sua rede sejam o grupo de olhos vendados. Cada um constrói sua versão sobre a queixa a partir de sua experiência restrita a um tempo, espaço e relação, na qual tem um determinado papel: professora, pai, estudante/filho/"paciente", neurologista, psicóloga... Porém, pior do que nessa história, a tendência é que esses participantes da rede não se encontrem para trazer cada um suas experiências, entendimentos e descobertas sobre a QE-elefante.

Na história, o sábio oferece a possibilidade de encontro de versões, sem a qual não há como cada um enriquecer e mesmo transformar seu conhecimento, saindo de seu universo limitado de experiência. Quando os personagens não conseguem, sozinhos, fazer esses movimentos, ele interfere e a integração se faz. Cada um sai dessa situação enriquecido, provavelmente mais sábio (como o grupo pediu) e mais capaz de apreender e lidar com a QE e a realidade.

Caricaturas à parte, a promoção de oportunidades de encontro de versões e a mediação entre aqueles que as construíram, de forma que todos os principais envolvidos na QE tenham a oportunidade de emergir desse processo com versões expandidas e complexificadas, mais capazes de encontrar caminhos de superação de dificuldades e sofrimentos, têm sido um dos lugares mais importantes e potentes que a/o psicóloga/o pode ocupar. Tecer e/ou fortalecer redes desintegradas, fracas, com fios de ligação rompidos, esgarçados, e fortalecer cada nozinho-participante dessa rede (penso em uma rede de pescador), são direcionamentos de atuação.

Evidentemente, nem sempre somos bem-sucedidos: o que se queria encontro faz-se desencontro, rigidezes resistem,

participantes importantes não se disponibilizam... Situações como essas são comuns, ainda mais em uma sociedade individualista, competitiva e na qual a fragmentação está naturalizada, e em sistemas escolares adoecidos e adoecedores.

Novamente, chamo a atenção para a possibilidade de pensarmos em sujeitos como coletivos. Um vendado pode ser uma classe bagunceira, outro uma equipe gestora, outro ainda uma clínica médica, por exemplos.

Entro em um assunto delicado: o sigilo. Como promover a circulação de versões e, ao mesmo tempo, respeitar quem nos confiou informações e entendimentos como é o propósito do Código de Ética da profissão de psicóloga/o? Uma compreensão enrijecida e superficial do sigilo profissional leva a práticas que favorecem ou aprofundam fragmentações. É quando a/o profissional paralisa suas possibilidades de propiciar a circulação de informações importantes de forma ética para promover melhores e mais potentes entendimentos da QE, assim como a construção conjunta de caminhos para superá-la. Na OQE, coerentes com o fortalecimento da condição de sujeitos dos participantes da rede e seu desenvolvimento, conversamos explicitamente sobre possíveis efeitos benéficos de algo surgido na relação conosco ser levado a outra(s) pessoa(s), por ele(s) mesmo(s) ou por nós. Tudo é explicitado, refletido, combinado e autorizado por quem nos trouxe o que achamos que seria bom circular, caso contrário nada feito. Por exemplo, levarmos desenhos de um grupo de alunos tido como agitado a uma reunião de professores, nos quais expressam o desejo de poder ter mais tempo de escola no bosque que ela tem, uma vez que sua vida rotineira é extremamente confinada, passa por pensar com os desenhistas como pode ser bom que seus professores vejam e discutam suas produções. Ou levar a pais e

professores um texto que o atendido escreveu em um encontro conosco, que mostra como ele sabe mais e está aprendendo mais do que eles perceberam, rompendo a cristalização de versões sem esperança sobre ele.

Os documentos escritos, como relatórios e laudos, também são uma forma de circulação de versões. É um tema com o qual nos preocupamos muito, pois costumam ter efeitos poderosos, tanto para contribuir no sentido do desenvolvimento e da vida quanto para o aprisionamento, a paralisia, o sofrimento, o adoecimento. O *site* Orientação à Queixa Escolar tem dois vídeos nossos sobre esse assunto, da série "Como fazemos". Recomendo também a leitura de "Relatório em Orientação à Queixa escolar: de registro a instrumento de atuação" (Souza, 2021) e, ainda, a Resolução nº 6 de 29 de março de 2019 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que "institui regras para a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional" (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

Vou me ater a um aspecto da elaboração desses documentos que remete diretamente à contraposição Integralidade *versus* fragmentação, revelando a imensa força desta última perspectiva: os sujeitos gramaticais. Mesmo quando esses textos (relatórios, laudos e outros) são escritos por profissionais adeptos da Integralidade, seus verbos costumam ter sujeito indeterminado: indica-se, verificou-se. Ou então são conjugados na primeira pessoa do plural (indicamos, verificamos), geralmente a fim de "diluir" o autor – e não de expressar um processo coletivo de produção textual. Esta "diluição" tende a ocultar a pessoa que escreveu, o que não ocorreria se ela escrevesse na primeira pessoa do singular: indico, verifiquei. Novamente a busca da neutralidade se revela,

prejudicando a explicitação de algo impossível de separar de um texto: quem o escreveu - e sua subjetividade. No fim, parecendo um corpo estranho em um texto quase apócrifo, a assinatura de seu autor...

> ***Identificar, mobilizar e fortalecer as potências*** *contidas nesta rede, de modo que esta passe a movimentar-se no sentido da superação das questões e situações produtoras da queixa.*

Parte de um aprofundamento desse princípio técnico foi contemplado anteriormente, no início da seção "Galhos, folhas, flores e frutos: a copa", quando tratei do sentido da construção da autonomia, da rede e de seus integrantes. O foco nas potências, no entanto, tem sido uma marca tão importante da OQE que vale um alongamento. Traz também a Integralidade como perspectiva, na medida em que se contrapõe a ecos da Medicina ocidental na Psicologia, com o recorte e foco nas doenças, no que falta, nos conflitos e fragilidades. Influência forte em nossa formação, instaura em nós uma tendência a identificá-las e tratá-las sem pesquisar, valorizar e fortalecer devidamente outros aspectos dos seres humanos com que lidamos, entre eles as potências, capacidades e potencialidades.

O foco nas potências da OQE tem uma concepção ampla, que considera os seres humanos de modo (coerentemente) Integral e, portanto, também atenta a aspectos doentios e limitações. Mas leva em conta características dos efeitos despotencializadores das QEs que quase sempre encontramos, sobre todos os participantes da rede. As crianças e adolescentes com que trabalhamos comumente se sentem burros, inábeis e maus; os pais e professoras/es deles se vêem como incompetentes, incapazes, falhos – embora muitas vezes não o explicitem. A culpa é um sentimento frequente em todos.

A cultura escolar de ressaltar o que falta, o que está ruim, certamente contribui para a pintura desse quadro. Revela-se em práticas, como só chamar pais para falar de problemas de seus filhos, nunca para elogiar, e em registros cotidianos, como o uso de caneta vermelha por professoras para destacar os erros dos estudantes. Outro exemplo é a existência do Livro de Ocorrências das escolas, no qual são anotados mal feitos de estudantes – qualquer semelhança com Boletim de Ocorrência policial não parece ser mera coincidência. Por que não entender Ocorrência como acontecimento que também pode ser feliz, esperançoso, de crescimento, potente? Essa cultura escolar despotencializante merece a atenção das/os psicólogas/os escolares da Educação e de todos.

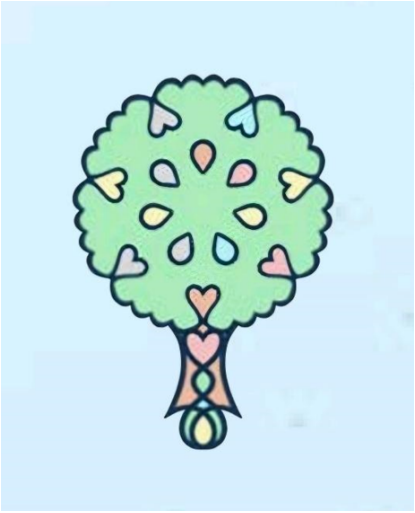
Os participantes de redes de QEs recorrem a nós geralmente comunicando-nos, de alguma maneira, um pedido de reconhecimento de suas capacidades e de viver alegrias. Proporcionar-lhes isso tem tido, como efeito, um fortalecimento que provê condições de enfrentamento das dores, vergonhas e dificuldades. O foco nas potências então tem se mostrado, no contexto atual, uma importante via de instauração ou intensificação do movimento de superação das QEs.

Considerações finais

Termino com uma sensação de insatisfação, de que esse texto está incompleto, de que haveria tanto ainda a compartilhar, a refletir... Reconheço a sensação que me sobrevém quando, em eventos de Psicologia, Educação e outros, tenho vinte minutos para apresentar a Orientação à Queixa Escolar.

Haver-nos com limites e incompletudes é fundamental em nossas vidas e, pensando assim, finalizarei esperando ter cumprido de modo suficientemente bom o que me propus aqui: apresentar a árvore da OQE percorrendo-a das raízes às pontas da copa no que têm de essencial, nesse momento de sua vida que segue, da qual faz parte tanta gente.

Depois me contem se deu certo.



REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 6, de 29 de março de 2019**. Disponível em: https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-6-2019-institui-regras-para-a-elaboracao-de-documentos-escritos-produzidos-pela-o-psicologa-o-no-exercicio-profissional-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-15-1996-a-resolucao-cfp-no-07-2003-e-a-resolucao-cfp-no-04-2019?origin=instituicao&q=Laudo Acesso em: 5 mar. 2026 .

DESCARTES, René. Regras para a Direção do Espírito. In: **Revista de Estudos Universitários - REU**, v. 3, n. 3, 2021. Sorocaba, SP: Universidade de Sorocaba. p. 33. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4557 Acesso em: 6 mar. 2026.

FREE RANGE KIDS *apud* ALBARDÍA, María Teresa Santos. **Protagonismo infantil na América Latina**: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares. Mestrado em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo. p. 102. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.84.2019.tde-23052019-135522 Acesso em: 6 mar. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. A **Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. E-book. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Portal de Livros Abertos da USP. 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932 . Acesso em: 6 mar. 2026 .

SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR. Vídeos OQE da série **Como Fazemos**. 2020. Disponíveis em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/videos/oqe/ e também em: https://www.youtube.com/orientacaoaqueixaescolar . Acesso em: 6 mar 2026.

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B.P. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo. 2005.

SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. E-book. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2022. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP e site Orientação à Queixa Escolar. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/536/473/1827 Acesso em: 6 mar. 2026. https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/livro/livro-oqe/ . Acesso em: 3 mar. 2026

SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**: práticas e novos territórios. E-book. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2026. Disponível no Portal de Livros Abertos da USP e no site Orientação à Queixa Escolar.

SOUZA, B. P. Relatório em Orientação à Queixa Escolar: de registro a instrumento de atuação. In: NEGREIROS, F.; FONSECA, T. S. (Orgs.) **Psicologia Escolar crítica e registros documentais**. Campinas, SP: Editora Alínea. 2021. e-PUB. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2024/05/Psicologia_escolar_critica_e_registros_documentais_Fauston_Negreirosedit.pdf . Acesso em: 5 mar. 2026.

Contribuições para uma história da Orientação à Queixa Escolar

João Ricardo Teixeira Leite de Souza[1]
Marilene Proença Rebello de Souza[2]
Beatriz de Paula Souza[3]

A história da Orientação à Queixa Escolar - OQE - está inserida na história do campo das queixas escolares e da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. O cenário da educação e da sociedade brasileira da segunda metade do século XX até o início dos anos 2000, com suas particularidades históricas, propiciou a construção dos debates e das pesquisas que embasam a abordagem aqui discutida. Para compreendermos este contexto e as necessidades que ele impôs, será importante fazermos uma breve retrospectiva dos eventos anteriores. Estabelecer um marco de início para essa tarefa, entretanto, é um desafio, pois cada evento histórico possui um contexto próprio e estão todos entrelaçados no

[1] Psicólogo e Doutorando no programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP.

[2] Professora Titular do Instituto de Psicologia da USP. Coordenadora do Centrode Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar - CCDEB USP.

[3] Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Psicóloga do Instituto de Psicologia da USP, onde coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar do LIEPPE.

âmbito da história do nosso país. A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil foi e é escrita por muitas mãos hábeis há tempos, de modo que a robusta produção existente nos indica o quão importante é compreender o passado para situar e construir o presente.

Massimi (1985) foi uma das primeiras pesquisadoras a estudar a produção das ideias psicológicas no Brasil colonial, nos revelando o quanto os grupos dominantes – a metrópole portuguesa à época – já possuíam grande interesse e influência na construção de conhecimento relacionado a práticas educativas, como acerca da catequização dos indígenas e da dominação sobre os africanos escravizados.

Patto, em sua reconstituição da ciência psicológica enquanto instrumento ideológico, afirma que a Psicologia nasceu e se desenvolveu na Europa e depois nos Estados Unidos sob uma demanda de "selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, visando, em última instância, a um aumento da produtividade" (2022a, p. 131). A ciência que buscava o desenvolvimento da sociedade e uma eliminação dos dualismos também foi a que deu origem à psicologia educacional, segundo a autora. A necessidade de estudar processos educativos voltados a categorizar pessoas e suas competências para a otimização do trabalho fez com que a psicologia tivesse na educação um grande pilar para seu desenvolvimento mundial nas décadas que viriam.

Antunes (2003) destaca que, entre o final do século XIX e o início do XX, a Psicologia consolidou-se como ciência autônoma ao ser convocada a contribuir com as práticas pedagógicas, desempenhando papel central no desenvolvimento da educação brasileira ao lado da Escola Nova, ainda que permeada por contradições, e orientada pela construção de um "novo homem"

adequado à racionalidade e à organização científica do processo de industrialização. As transformações que levaram ao Estado Novo intensificaram a formação docente, com a inclusão de Psicologia e Psicologia da Educação nas Escolas Normais em 1928, fortalecendo a "psicologização" da educação (Barbosa, 2011) por meio de Laboratórios de Psicologia Experimental alinhados ao escolanovismo, consolidando a Psicologia no país sob bases positivistas e centradas no estudo do indivíduo dissociado de seu contexto.

Apesar de ter sido principalmente a partir da educação que a Psicologia pôde se desenvolver no país, sua regulamentação em 1962 coloca o campo educacional em um patamar secundário em relação à saúde (que possuía um viés médico-clínico) e à organização do trabalho (Antunes, 2008). A Psicologia retorna à educação a partir dos conhecimentos produzidos nessas duas áreas, o que pode ter influenciado o desenvolvimento das práticas de caráter clínico e avaliativo nas escolas, como a aplicação de testes de inteligência e realização de diagnósticos, atividades mais frequentes desempenhadas por psicólogos escolares à época (Patto, 2022a).

Os dados históricos sobre a inserção da Psicologia na educação brasileira indicam que ela se constituiu como instrumento de manutenção das ideias hegemônicas de cada período. À medida que o país se aprofundava no regime militar, a Psicologia pouco dialogou com os movimentos sociais em defesa da democracia e dos direitos. Apesar das contradições anteriores, foi sobretudo a partir de 1970 que as contribuições da sociologia e da antropologia evidenciaram a "crise" de referenciais da Psicologia brasileira, impulsionando instituições e pesquisadoras(es) a buscar novas perspectivas para a ciência.

1977 a 2003: da criação do SePE ao atendimento às queixas escolares

A década de 1970 foi marcada pelo início das discussões que levariam à construção de um novo modo de se olhar para a psicologia na escola. As mudanças paradigmáticas em debate na sociologia e na Psicologia Social desde a década de 1960 influenciaram todo o campo, inclusive a Psicologia da Educação. Foi neste período que começaram a surgir novas concepções sobre as problemáticas sociais e a participação da Psicologia neste processo.

Entre as primeiras concepções que deslocaram os problemas educacionais da criança para além do indivíduo destacam-se as "teorias da carência cultural", formuladas em resposta às reivindicações de minorias oprimidas (Barbosa, 2011). Essas teorias atribuíam os déficits educacionais às privações culturais e econômicas das camadas populares (Patto, 2022a), interrompendo a análise contextual após a crítica às explicações biologizantes e transferindo a responsabilização para a família e o meio social, sem considerar o contexto sócio-político mais amplo. A própria Maria Helena S. Patto defendeu essa perspectiva em seu mestrado (1973), posição que posteriormente revisaria, impulsionando transformações significativas no campo.

Guiada pela necessidade de considerar o contexto social na análise das desigualdades educacionais, e inspirada por autores como Bourdieu e Foucault, Patto rompeu com as visões culpabilizantes sobre o fracasso escolar e inseriu na discussão temas como a construção das políticas educacionais e suas influências na prática educativa em uma sociedade de classes. Machado, Lerner e Fonseca (2017) narram que, já docente do recém criado Instituto

de Psicologia da USP, o IPUSP, inaugurado em 1968, a professora Maria Helena Souza Patto renomeou a disciplina Psicologia "do" Escolar e Problemas de Aprendizagem para Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, indicando sua intenção de retirar o indivíduo estudante do centro da problemática e propor um olhar mais institucional, voltado às relações escolares. O Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP, o SePE, foi criado no bojo destas transformações, em 1977, assinado pela professora Patto, com o objetivo de propor um modo de atuação no contexto escolar que considerasse a multideterminação dos ditos problemas de aprendizagem. Dada sua influência no desenvolvimento do campo, compreendemos hoje que a criação do SePE foi um marco fundamental para a materialização dessa visão de Psicologia da Educação (Souza, M. P. R., 2017) que hoje embasa a Orientação à Queixa Escolar.

Barbosa (2011) compreende a década de 1980 como o período da crítica, no qual se consolidaram as visões que vinham sendo gestadas nos anos anteriores na Psicologia da Educação. Souza (2008) relata que a intensificação da atividade movimentos sociais a partir da década de 1980 propiciou a construção de perspectivas críticas em psicologia, alinhadas a valores emancipatórios e democráticos e em prol da luta contra a ditadura militar que durava duas décadas. O SePE seria fundamental para esse processo, principalmente a partir da defesa da tese de doutoramento da professora Maria Helena Souza Patto, sob orientação de Ecléa Bosi, em 1981, e publicada pela primeira vez em 1984, intitulada "Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar" (Patto, 2022a). Essa obra é comumente considerada como um ponto de inflexão na Psicologia Escolar brasileira. A partir das bases epistemológicas do materialismo histórico de Marx, Patto desvela

o caráter ideológico da Psicologia e de suas técnicas e métodos, denunciando as práticas adaptacionistas dos psicólogos de então e anunciando a necessidade de construção de novas perspectivas na área (Souza, 2010).

Entre 1985 e 1987 ocorreria uma série de contratações no IPUSP, de pessoas que seriam fundamentais para o desenvolvimento dessas novas perspectivas. Sob coordenação de Maria Helena Souza Patto e Ana Maria Curto Rodrigues, as psicólogas Marilene Proença Rebello de Souza, Silvia Helena Vieira Cruz, Cintia Copit Freller, Adriana Marcondes Machado, Denise Trento Rebello de Souza, Beatriz de Paula Souza e Yara Sayão compuseram a equipe do SePE que iria criar os subsídios para novas práticas em Psicologia Escolar e Educacional (Souza, M. P. R., 2017). Ainda em 1987, a defesa da tese de livre docência de Patto, intitulada "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia" (2022b) aprofundou a crítica realizada em sua tese de doutorado, dessa vez acerca das relações escolares e do fracasso escolar, fenômeno que passou a ser compreendido enquanto produzido pelo processo de escolarização, considerando seus determinantes históricos e sociais. Nas histórias e caracterização de crianças com dificuldades na escola investigadas e contadas pelo prisma desta pesquisadora, é possível identificar muitas bases dos procedimentos e forma de compreender a produção das queixas escolares da OQE.

A partir do conceito de fracasso escolar elaborado por Patto, a nova equipe do SePE passou a desenvolver pesquisas e intervenções escolares em uma perspectiva crítica e com compromisso social. Souza M. P. R. (2017) destaca um trabalho institucional realizado em escolas públicas do Butantã, entorno da USP, que propunha diálogos com equipes escolares e gestores para o enfrentamento coletivo das dificuldades, inaugurando

uma nova forma de avaliação psicológica e de interlocução com a escola (Souza, 2022). O relato dessa experiência foi publicado em 1989 e revisado em 1994 (Souza et al., 1994), e seus fundamentos também atravessam a tese de doutorado de Adriana Marcondes Machado (1996), em diálogo com a obra de Patto. Na OQE podemos reconhecer marcas evidentes deste novo trabalho.

Essas discussões teórico-metodológicas promovidas pelo SePE, suas psicólogas e suas pesquisadoras evidenciaram a demanda que existia na época por mais subsídios de atuação crítica da Psicologia na Educação, principalmente frente à procura por atendimento de crianças e adolescentes que passavam por dificuldades e sofrimentos na escola que chegavam aos serviços de Psicologia. Entre 1987 a 1989, discussões e grupos de trabalho realizados entre as psicólogas desse Serviço e profissionais de Unidades Básicas de Saúde do Município de São Paulo deram origem a um curso de extensão, oferecido anualmente entre 1991 e 1996, ministrado por Marilene Proença Rebello de Souza e Adriana Marcondes Machado. Intitulava-se "Contribuições da Psicologia na Compreensão da Queixa Escolar" e era frequentado predominantemente por profissionais de Saúde Mental (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros) do sistema público. Essas equipes lidavam com o aumento significativo de encaminhamentos de crianças e adolescentes com chamadas "dificuldades de aprendizagem" e identificavam que, por trás desses encaminhamentos, sempre havia relações escolares fragilizadas e adoecidas. As pesquisadoras do SePE responsáveis pelo curso buscaram oferecer subsídios e estratégias para que essas equipes de saúde pudessem estabelecer uma melhor interlocução com as escolas de suas regiões, de onde esses encaminhamentos vinham.

Os resultados deste curso foram tão frutíferos que, entre 1994 e 1996, a equipe do SePE promoveu encontros mensais com essas equipes de serviços públicos de saúde, discutindo casos e compartilhando estratégias. Toda esta experiência foi relatada em coletânea publicada em 1997 e intitulada "Saúde e Educação: muito prazer!" (Souza; Morais, 2001). O curso, este trabalho e esta obra constituíram-se como importantes referências para a construção da Orientação à Queixa Escolar.

Neste curso de extensão, suas ministrantes utilizaram pela primeira vez o termo *queixa escolar* (Barbosa, 2011), uma compreensão que estava ganhando terreno em meio à equipe do SePE, derivada dos estudos sobre a produção do fracasso escolar. Marilene Proença Rebello de Souza publica um estudo utilizando o termo, ainda inédito em publicações, em 1993 e depois defende sua tese de doutorado intitulada "A queixa escolar e a formação do psicólogo" (Souza, 1996), sob orientação de Maria Helena Souza Patto. Motivada pela grande diversidade de concepções sobre tais queixas e de práticas de atendimento frente a elas ensinadas em cursos de formação em Psicologia no Estado de São Paulo, Souza investigou os professores supervisores de estágios em clínicas-escola de Psicologia e os prontuários de crianças e adolescentes encaminhadas com queixas escolares. Buscou compreender de que maneira eram feitos esses encaminhamentos e quais eram as estratégias ensinadas para lidar com tais queixas.

Entre os resultados obtidos, a análise dos prontuários de atendimentos realizada por Souza em sua pesquisa revelou que cerca de dois terços dos encaminhamentos de crianças e adolescentes para atendimento psicológico em clínicas-escola de cursos de Psicologia eram motivados por queixas escolares. Os prontuários revelaram também que os atendimentos propostos para essas queixas

possuíam um viés psicologizante dos problemas educacionais, tratando as dificuldades das crianças nas escolas como questões internas delas, cognitivas ou familiares, muitas vezes a despeito de um discurso mais crítico dos professores supervisores responsáveis. A autora apontou que essas intervenções ainda enfatizavam os *problemas de aprendizagem* e que, para superar esse descompasso entre o que é ensinado e o que é realizado, é preciso deslocar o eixo de análise para o *processo de escolarização* (Souza, 1996).

Sua pesquisa consolidou a queixa escolar enquanto objeto de estudo e campo de atuação profissional, de modo que muitas publicações sobre o tema seriam produzidas nos anos seguintes (Barbosa, 2011). Um ano depois, em 1997, a referida pesquisadora também seria uma das responsáveis, junto com Adriana Marcondes Machado, pela organização e publicação de outra obra que se tornou referência para a OQE, a coletânea "Psicologia Escolar: em busca de novos rumos" (Souza; Machado, 1997). Essa coletânea compilou estudos e experiências das psicólogas docentes e técnicas da equipe do SePE, resultando no primeiro livro publicado por essa equipe com subsídios para a atuação da psicologia frente às queixas escolares.

A expansão do campo acompanhou a crescente demanda recebida pelo SePE e pelo IPUSP de profissionais, instituições e familiares em busca de subsídios para lidar com queixas escolares. Muitos pais procuravam o SePE, e não os Serviços de Psicologia Clínica, por entenderem que as dificuldades tinham origem escolar. Para romper com práticas tradicionais, o Serviço desenvolvia intervenções institucionais nas escolas do entorno da USP, considerando as relações escolares na produção e enfrentamento dessas queixas. Mas havia uma inquietude da equipe com a grande quantidade de encaminhamentos de crianças e adolescentes para

atendimento psicológico que eram feitos para o Serviço, que revelavam uma dimensão individual do sofrimento causado pelas consequências das queixas escolares e que a equipe não tinha estrutura teórico-prática para lidar.

Buscando construir recursos para o atendimento a essas queixas e sofrimentos escolares em uma perspectiva coerente com as produções das últimas duas décadas, a partir de 1998 duas das psicólogas do SePE, Cintia Copit Freller e Beatriz de Paula Souza, passaram a realizar atendimentos psicológicos a partir dos referenciais do Serviço. Logo constituíram e coordenaram um grupo de psicólogas voluntárias, algumas ligadas às redes de saúde e educação de projetos de trabalho anteriores. Realizavam encontros e discussões semanais, nos quais os atendimentos feitos por essa equipe eram pensados, seguindo com a criação e desenvolvimento desta abordagem, naquele momento clínica, às queixas escolares, a qual nomearam como Orientação à Queixa Escolar, a OQE. Havia uma necessidade de se considerar a interlocução com a escola nestes atendimentos, acolhendo as dificuldades da rede e oferecendo recursos para o enfrentamento dos problemas que não promovessem a culpabilização de crianças, adolescentes, famílias e nem de equipes escolares.

O nome "Orientação à Queixa Escolar" foi sugerido pela primeira vez por Cíntia Copit Freller, com o intuito de evidenciar a postura ativa de quem atende nessa abordagem, sua presença quente, envolvida, humana e humanizadora. Assim, contrapõe-se a práticas que preconizam a neutralidade, o distanciamento e o silêncio, avaliativas e diagnósticas. A então equipe do recém criado Serviço de Orientação à Queixa Escolar do IPUSP havia estruturado um modelo de atendimento breve e focal que considerasse a produção das queixas escolares inserida no processo

de escolarização. O caráter breve e focal e a concepção sobre a postura de quem atende têm inspiração na obra de Donald Woods Winnicott, em especial em seu livro Consultas Terapêuticas. A primeira sistematização desta estratégia de atendimento foi publicada no periódico *Psicologia em Estudo* em 2001, no clássico artigo que consolidou o nome da abordagem (Freller *et al*, 2001).

Os robustos subsídios produzidos pelo SePE e, dentro dele, a OQE, para a inserção da Psicologia Escolar crítica na Educação e na Saúde Mental demandavam da equipe também uma forma de expandir a sua *difusão*, de modo que estes conhecimentos pudessem alcançar mais profissionais, ainda mais sabendo que muitos destes estavam em clínicas-escola de Psicologia ou serviços de saúde efetivamente recebendo casos de crianças e adolescentes com queixas escolares e realizando atendimentos clínicos. A experiência com esse grupo de psicólogos voluntários despertou na equipe do SePE o desejo de criar um *curso de extensão* para profissionais já formados, que oferecesse capacitação para o atendimento às queixas escolares e que, ao mesmo tempo, permitisse a ampliação do atendimento à comunidade que procurava a USP. Além disso, possibilitaria um processo vivo, de permanente criação da OQE, com a contribuição de profissionais interessados em se debruçar sobre ela. Esse curso foi gestado ao longo da virada do milênio e sua primeira edição pôde ocorrer em 2003. A primeira turma foi composta em grande parte por psicólogos voluntários.

2003 a 2017: o Curso de Aperfeiçoamento em OQE

O Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar consistia em um curso de extensão universitária oferecido a psicólogas(os) formadas(os), ministrado pelas psicólogas do serviço

de OQE, inicialmente vinculado ao SePE, Beatriz de Paula Souza e Cintia Copit Freller, além de algumas profissionais convidadas, como o docente do IPUSP José Moura Gonçalves Filho e a pedagoga da rede estadual de educação de São Paulo Elisabeth Fernandes de Sousa, sob a responsabilidade da docente Marilene Proença Rebello de Souza. Possuía 280 horas totais ao longo de um ano, sendo 70 horas de aulas teóricas, 70 horas de práticas, 70 horas de supervisões de casos e 70 horas de registros e estudos. Havia uma aula e um encontro de supervisão por semana, ambos com duas horas de duração, além da realização de atendimentos pelos alunos: um individual no primeiro semestre e um em grupo ou dupla no segundo. Essa estrutura permaneceu até 2018, ou seja, ao longo de toda a existência do Curso na modalidade Aperfeiçoamento. A mudança foi a saída de Cintia Copit Freller em 2005 da equipe e Beatriz de Paula Souza permaneceu sendo a principal responsável por organizar o curso, ministrar as aulas e fazer as supervisões dos atendimentos.

O documento do seu primeiro programa denota seu estágio inicial de organização, pois faltam algumas informações quanto a bibliografias e nomes de professoras(es) convidadas(os). De qualquer forma, já trazia os principais referenciais que iriam acompanhar o desenvolvimento da abordagem ao longo de todo o seu desenvolvimento. Conforme o programa do curso de 2003, seus objetivos explicitam os principais referenciais adotados pela OQE para os atendimentos:

> Contribuir para o aperfeiçoamento de psicólogos que realizam atendimento à queixa escolar, apresentar as principais críticas ao modelo tradicional e oferecer alternativas de intervenção breve e focal, envolvendo

todos os participantes da produção de tais queixas (pais e escola, além dos alunos).

As psicólogas responsáveis pelo Serviço de OQE tinham a necessidade de realizar uma supervisão minuciosa, garantindo a apropriação da abordagem por parte dos estudantes, pois muitas concepções e práticas da OQE se contrapunham às mais ensinadas, difundidas e realizadas. Por isso, as turmas eram compostas por apenas dez pessoas e as supervisões ocorriam em duas subturmas de cinco pessoas cada. Além dessas turmas, a prática da OQE também começou a ser desenvolvida em atividades de estágio do curso de Graduação em Psicologia do IPUSP (Souza; Tanamachi; Barbosa, 2017).

As implicações da primeira edição do Curso de OQE, em 2003, foram sentidas imediatamente pela equipe do serviço de OQE, pois a demanda pelos referenciais oferecidos na formação só aumentou. Algumas pessoas que se graduaram na primeira turma do curso tinham o desejo de continuar participando dos diálogos no campo das queixas escolares e seguir em contato com outras alinhadas em pensamento. Novas (os) psicólogas (os) de outras instituições também se aproximaram: clínicas(os) e escolares, da educação, da saúde e da assistência social, professoras(es), supervisoras(es) e coordenadores de cursos de Graduação em Psicologia, estudantes de graduação, mestrado e doutorado. A profusão de interesses e campos de trabalho foi dando origem a um grupo que não cabia mais apenas no enquadramento institucional do IPUSP.

Ao mesmo tempo, havia uma demanda crescente por atendimentos OQE, a qual se tornou rapidamente muito superior à capacidade do Serviço para oferecê-los. Além disso, grande quantidade de demandantes eram oriundos de regiões muito

distantes da USP, com trajetos que chegavam a levar até quatro horas. Assim, a equipe sentia necessidade de construir uma rede de serviços de atendimento a queixas escolares, constituída por instituições e profissionais teoricamente alinhados que pudessem fazer encaminhamentos mútuos com qualidade.

Diante dessas demandas, no primeiro semestre de 2004, Marilene Proença Rebello de Souza, Beatriz de Paula Souza, Cíntia Copit Freller e Carla Biancha Angelucci organizaram o "I Encontro Interinstitucional de Atendimento à Queixa Escolar", realizado em 24 de março no Instituto de Psicologia da USP. O evento, com 54 participantes, buscou articular uma rede de atendimentos em perspectiva crítica e marcou o início de um movimento de ampliação das discussões sobre a atuação frente às queixas escolares, reunindo experiências institucionais que propunham repensar práticas tradicionais. Destacamos aqui a exposição da professora da UNESP/Bauru Elenita de Rício Tanamachi, sobre as influências da visão materialista histórica dialética na Psicologia e na Educação, trabalho que também se constituiu como uma grande referência da Orientação à Queixa Escolar.

Ao final, emergiu a necessidade de dar continuidade às discussões iniciadas e as(os) participantes dedicaram um momento para compor a comissão que organizaria um segundo encontro, em março do ano seguinte. Segundo o relatório sobre o evento, essa comissão foi composta por representantes de diversas instituições, como "UniA, UNICSUL, USP, PUC, Mackenzie, Universidade do Taboão, Metodista, UNICapital, São Judas e UNESP/Bauru", e seus trabalhos tiveram início no mês seguinte.

A proposta de organizar a segunda edição do evento ampliou o movimento em torno das queixas escolares e essa comissão passou a realizar encontros mensais também para discutir

a pesquisa e a prática da psicologia frente a queixas escolares no cotidiano da profissão de suas participantes. Esse grupo atraiu mais pessoas interessadas em dele fazer parte e ele logo se tornou um coletivo independente e autogerido que passou a se chamar Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, o GIQE. Nos anos seguintes, o grupo faria parcerias com instituições como o CRP-SP e universidades, participando ativamente de uma série de ações no campo das queixas escolares, da Psicologia Educacional e das políticas públicas em Educação.

Nos dois anos seguintes, o GIQE organizou mais dois eventos, que evidenciam o crescimento da demanda profissional pelas produções do campo à época. O II Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar, EIAPQE, que ocorreu na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Campus Consolação) nos dias 1 e 2 de abril de 2005, contou com 277 participantes, quase o dobro do número de inscritos para esse mesmo evento. E o III EIAPQE, realizado na Universidade Paulista (Campus Vergueiro) nos dias 20 e 21 de outubro de 2006, teve 520 inscrições. Ambos estes eventos tiveram apoio financeiro e outros da Casa do Psicólogo, possivelmente a maior editora de livros da área da Psicologia do período.

Diferentemente do primeiro, de caráter mais vertical, esses dois eventos priorizaram o diálogo e a construção coletiva, com mesas-redondas, apresentações de painéis e grupos temáticos realizados em dois dias distintos, nos quais se discutiram temas como formação do psicólogo, atuação clínica frente às queixas escolares, preconceitos de classe, interdisciplinaridade, entre outros. Com grupos reduzidos — ampliados em número no III EIAPQE devido à alta demanda — buscou-se elaborar propostas posteriormente publicadas como pontos programáticos do

GIQE, destacando-se a construção de práticas avaliativas não patologizantes ou medicalizantes e o fortalecimento de uma psicologia ética e socialmente comprometida com a redução das desigualdades e a garantia de direitos.

O avanço dos debates que orbitavam o serviço de Orientação à Queixa Escolar no IPUSP, além das edições do curso de extensão e dos atendimentos realizados, revelaram a solidez dos subsídios, fundamentos e princípios da OQE, além da alta demanda que havia por eles entre profissionais da área. Além disso, os trabalhos finais das(os) estudantes egressas(os) do curso já compunham um vasto e rico material, que contribuía para ampliar esses subsídios cada vez mais. Visando fomentar a difusão e o reconhecimento dessa abordagem de atendimento e seus princípios, em 2006, ao longo da quarta edição do Curso de OQE, Beatriz de Paula Souza organizou a coletânea "Orientação à Queixa Escolar" (Souza, B. P., 2013), que teve sua primeira edição publicada em 2007.

Esta publicação foi composta por estudos já publicados anteriormente, como a apresentação da OQE e o estudo sobre os prontuários de atendimentos realizados por Souza M. P. R. (1996), e novas publicações, como outras das aulas mais importantes do curso, como o capítulo sobre funcionamentos escolares de Beatriz de Paula Souza, outro sobre Humilhação Social, de José Moura Gonçalves Filho e o que trata do lugar do ambiente na constituição subjetiva segundo a teoria winnicottiana, de Virginia Chamusca e Kleber Duarte Barretto. Compunham ainda esta coletânea alguns trabalhos finais de estudantes egressos do curso, como a revisão crítica da formação em Psicologia de Luiz Fernando de Oliveira Saraiva e um levantamento estatístico sobre as características da clientela dos atendimentos do serviço.

Esta obra passou então a ser uma das principais bibliografias do curso e foi responsável pelo impulsionamento da OQE no cenário da Psicologia brasileira. Vale observar que, nela, é possível identificar a surpreendente e rara convivência colaborativa de uma pluralidade de linhas teóricas, como a Teoria Histórico-Cultural, a psicanálise winnicottiana, o construtivismo piagetiano e o pensamento de Michel Foucault.

Uma discussão que surge com proeminência nessa coletânea é sobre a necessidade da construção de práticas desmedicalizantes para a Psicologia na Educação. Medicalização consiste no movimento do saber médico e afins, de sobrepujar outros saberes e transformar questões de ordem social ou econômicas em questões que a área da Saúde, principalmente a medicina, é capaz de resolver e lidar. Deste modo, são atribuídos a doenças das crianças o "não-aprender" e os problemas do sistema educacional, criando assim o que Moysés e Collares (2013) denominam de *medicalização da educação*. Souza (2022) relembra que essa discussão remonta à década de 1990, quando a Psicologia brasileira estava em meio a uma intensa discussão sobre a avaliação psicológica e as implicações éticas das práticas tradicionais na Saúde e na Educação. Na entrada da década de 2000, o debate sobre a regulamentação das técnicas de avaliação psicológica e dos testes já estava bastante amadurecido no cenário, tendo influenciado inclusive na aprovação da Resolução CFP Nº 002/2003 e na consequente construção do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), hoje um importante órgão da categoria para avaliar e garantir a qualidade dos testes psicológicos utilizados.

Em função do amadurecimento dessas discussões, com contribuições substanciais da OQE e das pesquisas realizadas

no IPUSP, bem como do avanço de políticas públicas de cunho medicalizante na cidade de São Paulo, um grupo de profissionais e representantes de instituições e coletivos propôs a realização, em setembro de 2009, do I Seminário Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas. O evento foi uma parceria entre este grupo, de que faziam parte o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo sob a presidência de Marilene Proença Rebello de Souza, a Câmara Municipal de São Paulo, o Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e o GIQE, e o gabinete do vereador Eliseu Gabriel, com apoio das Secretarias Municipais de Saúde e de Educação da Cidade de São Paulo. Beatriz de Paula Souza também participou da organização e dos trabalhos deste evento, pelo GIQE. Suas discussões buscaram fazer frente ao crescente número de encaminhamentos de crianças com diagnósticos de dislexia para atendimento psicológico e médico e geraram uma posterior publicação sobre o tema (CRP-SP, 2010).

Após este, outros acontecimentos deram continuidade à discussão sobre os efeitos da medicalização na sociedade. Nos anos seguintes, em novembro de 2010, o CRP-SP e o GIQE, em parceria com outras instituições e organizações, organizaram o I Seminário Internacional "A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos", cujas discussões problematizaram o aumento do número de diagnósticos patologizantes e medicalizantes na saúde e na educação (CRP-SP, 2011). Esse evento disparou a criação do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, organização comprometida em criar um espaço permanente de articulação política contra a medicalização da vida e da sociedade, assinada por 57 instituições governamentais e civis e 450 pessoas participantes do seminário. Esse Fórum promoveu diversas ações, como a retirada de um

protocolo oficial medicalizante da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo e a instituição oficial do Dia Nacional da Luta contra a Medicalização da Educação e da Sociedade e de diversos Dias Municipais de mesmo nome. Organizou mais eventos, entre os quais: o II Seminário Internacional: "A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos - novas capturas, antigos diagnósticos na *Era dos Transtornos*" e o III Seminário Internacional: "Educação Medicalizada: reconhecer e acolher as diferenças", respectivamente, em novembro de 2011 e em julho de 2013.

No ano de 2011, reestruturações no IPUSP fizeram com que o Serviço de Orientação à Queixa Escolar passasse a estar vinculado diretamente ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, o LIEPPE, coordenado pela professora Marilene Proença Rebello de Souza e em atividade no IPUSP desde 2000. Desse momento em diante então, o LIEPPE passou então a se responsabilizar pelas atividades desse Serviço, como, entre outras, os cursos de OQE do IPUSP. Até 2016 já tinha sido responsável pela realização de oito minicursos de OQE em eventos científicos e a convite de instituições de ensino de Psicologia (Souza; Tanamachi; Barbosa, 2017), como no II e no III Seminário Internacional "A Educação Medicalizada" e em universidades nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, organizados e ministrados por Beatriz - após 2016 aconteceram outros mais.

O LIEPPE também foi a instituição responsável por uma parceria firmada entre o IPUSP e a Universidade Pedagógica de Moçambique (UP) para a realização do I Seminário Brasil-Moçambique de Formação de Profissionais em Psicologia e Educação, em 2013, que ofereceu uma formação em OQE para

docentes da instituição moçambicana (Idem). Essa parceria pôde ocorrer por conta da participação de uma docente da UP na edição de 2011-2012 do Curso de OQE do IPUSP, a professora e psicóloga moçambicana Aida Duarte Binze, que se encantou pela abordagem e pelas participantes do Serviço, vislumbrando um trabalho que poderia ampliar o campo de atuação de seus colegas e estudantes e potencialmente muito útil à população de seu país. Assim, quando para lá regressou, trabalhou em prol dessa parceria internacional para levar a OQE a Moçambique.

O ano de 2013 foi prolífico para a Orientação à Queixa Escolar e para o campo das queixas escolares. Além dessa parceria internacional e do minicurso no III Seminário Internacional "A Educação Medicalizada", foi o ano em que foi lançada a segunda edição revisada do livro OQE, a coletânea do curso (Souza B. P., 2013). A grande demanda pela obra e seu quase esgotamento nas livrarias indicavam que a demanda pelos referenciais da OQE continuava alta.

Outro evento importante de 2013 foi o IV Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar – IV EIAPQE - , organizado nos dias 3 e 4 de maio daquele ano pelo GIQE. Grande parte da comissão organizadora era composta, além de Beatriz e Marilene pelo LIEPPE/IPUSP, por egressas(os) do Curso de OQE. Os grupos de discussão que ocorreram neste evento tiveram temas como atravessamentos de raça e classe social, educação inclusiva, intervenções em contextos escolares e políticas públicas, por exemplo.

Em 2015, três eventos marcaram a trajetória da OQE. Um atendimento a um estudante de História da USP, na edição 2015-2016 do curso, evidenciou as queixas escolares no ensino superior e revelou desigualdades de classe e etnia que impactavam

a permanência estudantil, resultando na criação de um Projeto de Apoio à Permanência Estudantil na USP, proposto por Beatriz com as psicólogas estudantes Marina Barbosa da Cruz Teixeira e Júlia Calderazzo (Calderazzo, 2016), em parceria entre IP e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH). A aula de encerramento do curso realizada ao ar livre, em junho de 2016, nas dependências do IPUSP, foi considerada um marco inicial das discussões sobre educação em espaços abertos e junto à natureza, posteriormente fortalecidas, sobretudo após a pandemia de Covid-19. E, ainda naquele ano, foi inaugurado um Projeto de Extensão de Orientação às Queixas Escolares no serviço-escola da Universidade Federal de Minas Gerais (Campus Belo Horizonte), em parceria com o Centro Pedagógico da UFMG, coordenado por Deborah Rosário Barbosa (Souza M. P. R., 2021), também egressa do curso, sinalizando a expansão da abordagem.

O ano de 2016 marcou o início de uma série de transformações, que ocorreriam tanto na OQE como na sociedade brasileira. No nível nacional, o golpe político que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff foi apenas o começo de um processo de avanço da extrema direita e do conservadorismo no Brasil, que ganhou força nos anos seguintes e impactou os mais diversos setores, incluindo a Saúde Pública, a Educação e a própria Psicologia.

No IPUSP, a edição do Curso de OQE de 2016-2017 recebeu, mais uma vez, muitas inscrições para o processo seletivo. O número de vagas continuava sendo pequeno como desde a primeira edição, apenas dez, em função da necessidade da equipe de ter uma proximidade grande com as(os) estudantes, garantindo uma boa apropriação dos conteúdos e uma supervisão cuidadosa. Dessa forma, cerca de uma centena de psicólogas inscritas para o processo

seletivo não puderam participar. Esse fato, recorrente nas seleções para o curso antes desta edição e também nas seguintes, motivou a organização de uma turma extra em um novo formato para o curso, o de Grupo de Estudos. Este passou a ser oferecido também em alguns dos anos seguintes de maneira concomitante ao Curso de OQE, com uma turma maior, de vinte participantes, uma vez que não previa a realização de atendimentos OQE no IPUSP. Não prescindia, no entanto, das supervisões, fundamentais para que os estudos e discussões ganhassem corpo e realidade. Nesse formato, foi enfrentado coletivamente o importante desafio de articular os conteúdos do curso a práticas do cotidiano profissional das(os) participantes, realizadas nas diferentes instituições e territórios nos quais a turma trabalhava. Isto proporcionou uma maior diversificação dos conhecimentos e práticas da OQE e depurou seus princípios.

Essa alta demanda pelo curso refletia a expansão e a capilarização da abordagem no cenário nacional da Psicologia Escolar e Educacional. Cada vez mais instituições de ensino de Psicologia utilizavam o livro OQE na formação de seus estudantes e novos trabalhos e serviços de OQE haviam surgido, nelas e em redes públicas de Saúde, Educação e Assistência Social. As turmas pequenas favoreciam o *cuidado* com o ensino da OQE, mas emergia cada vez mais fortemente a necessidade de se encontrar novas formas de cuidar, já que a grande expansão estava fazendo com que essa tarefa fugisse do alcance da OQE-USP. Aumentava a preocupação com a *preservação dos referenciais da OQE*. Beatriz percebeu que passou a ser mais comum identificar trabalhos em encontros, publicações e relatos de experiência, que utilizavam o nome Orientação à Queixa Escolar para designar os trabalhos realizados, fazendo inclusive referência à coletânea, mas que

propunham intervenções distantes dos princípios da OQE como, por exemplo, entendimentos e práticas visivelmente medicalizantes. Esses motivos levaram a uma reorganização do trabalho do modo como estava sendo feito até então.

De 2018 aos dias atuais: as mudanças no curso e o Portal da OQE

A edição do Curso de OQE de 2016-2017, a 13ª turma, foi também a última no formato de Aperfeiçoamento, com carga horária de 270 horas e atendimentos no IPUSP feitos por todas(os) as(os) estudantes. Nessa edição, destaca-se o trabalho final de João Ricardo T. L. de Souza, posteriormente publicado em coautoria com Beatriz de Paula Souza em coletânea organizada pelo LIEPPE (Souza; Souza, 2024). O estudo analisou as rotinas de crianças e adolescentes atendidos no Serviço, evidenciando a quase ausência de vivências em espaços abertos, o que impulsionou novas práticas investigativas e de atendimento ao ar livre no OQE, além de pesquisas no LIEPPE sobre o *emparedamento* da infância.

O segundo semestre de 2017 foi utilizado para reorganizar o curso e as atividades do Serviço, por isso não foi aberta uma nova turma do curso, o que ocorreu somente no ano seguinte. Neste momento, com o objetivo de preservar os referenciais da OQE e de facilitar o acesso a estes de maneira gratuita pela comunidade acadêmica e profissional (dado que a coletânea da OQE já não estava mais disponível nas livrarias), iniciou-se o planejamento do que seria o Portal da Orientação à Queixa Escolar.

O Portal da OQE foi concebido como um site destinado a reunir e disponibilizar amplamente os referenciais da abordagem, incluindo o livro, textos, materiais de estudo, trabalhos finais e

aulas do curso produzidos pela comunidade vinculada ao SePE, ao IPUSP e ao Serviço de OQE desde o final do século XX. Para garantir qualidade técnica e comunicacional, firmou-se parceria entre o Instituto de Psicologia (LIEPPE), com Marilene e Beatriz, e a Escola de Comunicação e Artes da USP (ECA), sob coordenação do professor Almir Antonio Rosa, viabilizando a roteirização e produção de videoaulas com apoio de estudantes bolsistas. O material foi organizado e produzido – e posteriormente mantido – pela equipe recém-criada até o lançamento do site, em maio de 2020 (OQE, 2021).

Antes, em 2016, uma outra equipe multidisciplinar (Psicologia, Educação e Matemática/Estatística) formada pelo Serviço de OQE iniciou o desenvolvimento de uma grande pesquisa sobre a caracterização da demanda e da clientela do Serviço de OQE desde suas origens, estudo que durou dois anos (Maia *et al*, 2018). Todas as turmas das diferentes edições do Curso de OQE fizeram um levantamento sobre as características da clientela do respectivo período, como dados sociodemográficos e os motivos dos encaminhamentos, a fim de compreender melhor a demanda e aprimorar o serviço e os atendimentos. Porém, os resultados desses diferentes levantamentos não eram padronizados, então essa equipe precisou fazer uma reanálise de cada um dos 1.105 prontuários encontrados de atendimentos realizados entre 2000 e 2016. Esse vasto levantamento produziu um grande volume de resultados, a ponto de haverem alguns que não houve tempo hábil para analisar.

Entre os principais resultados, podemos apontar a predominância de meninos: 71% dos prontuários. Revelou-se uma maioria masculina também entre as crianças e adolescentes com queixas de ordem *comportamental* ("bagunceiros", "agressivos", "distraídos", etc.), ao passo que foi encontrada uma

maioria feminina entre os que tinham queixas *pedagógicas* ("não aprendem", "dificuldades de aprendizagem"). Ou seja, evidenciou-se marcadamente a presença de questões de gênero na escola. Tinham entre 8 e 12 anos, isto é, estavam na transição entre o Ciclo I e o Ciclo II do Ensino Fundamental. O material desta pesquisa é muito rico para a análise dos atravessamentos de gênero no contexto escolar, além de ter outros achados que contribuem para todo o campo do atendimento psicológico às queixas escolares.

Em 2018, o Curso de OQE foi retomado em formato reformulado, mais enxuto, para viabilizar outras frentes como o Portal e as pesquisas. Passou a ter duração semestral e carga horária de 102 horas, distribuídas entre aulas, supervisões e estudos com elaboração de monografia, incluindo um atendimento-modelo realizado no IPUSP e discutido coletivamente na "parte prática", em alternância com as experiências profissionais das(os) participantes. Com 20 vagas por turma, o novo formato buscou ampliar o acesso à formação sem comprometer a qualidade, conforme já indicavam as experiências anteriores com Grupos de Estudo.

Um dos últimos marcos da primeira década do século XXI para o campo das queixas escolares foi a promulgação da Lei nº 13.935/19, que regulamenta a inserção de psicólogas(os) e assistentes sociais nas escolas públicas. Apesar de resistências, inclusive do Governo Federal, a lei foi aprovada sob forte clamor social diante do aumento de atentados em escolas brasileiras, associando-se a presença de psicólogas(os) à prevenção da violência. Trata-se de uma reivindicação histórica da categoria, acompanhada do debate sobre os rumos dessa inserção — se medicalizante ou crítica —, o que mobilizou, em 2019, diversas ações para assegurar sua implementação em consonância com os princípios éticos da profissão (CFP, 2019).

Em 2020, a pandemia de Covid-19 marcou profundamente o início da década, configurando uma emergência sanitária que perdurou por mais de dois anos no Brasil, com fechamento de escolas, isolamento social e inúmeras mortes, agravadas pela gestão federal da crise. A educação foi um dos setores mais afetados, especialmente na América Latina e no Caribe, aprofundando desigualdades sociais e educacionais; nesse contexto, a recente regulamentação da inserção de psicólogas(os) nas escolas ganhou novos contornos, tornando sua atuação ainda mais desafiadora diante das exigências impostas pela pandemia e pelo isolamento social.

Para fomentar a construção de subsídios de atuação nas queixas escolares durante a pandemia, o GIQE realizou dois encontros virtuais em junho e outubro de 2021 — "Queixas escolares e atuação das/os psicólogas/os em tempos de pandemia: vamos construir parâmetros?" —, com 283 inscrições e foco na elaboração coletiva de parâmetros clínicos e institucionais, em formato horizontal de trocas. Apesar dos desafios do online, a modalidade remota ampliou a participação nacional e fortaleceu a expansão do grupo, movimento intensificado com a oferta virtual do curso OQE, tradicional porta de entrada de novas(os) integrantes.

O Curso de Atualização em OQE foi suspenso em 2020 e retomado em 2021 de forma integralmente remota, incluindo o atendimento-modelo, devido à pandemia; após esse período, as atividades presenciais voltaram a ocorrer no IPUSP. A edição online recebeu inscrições de diversas regiões do país, evidenciando demanda nacional e trazendo para o centro das discussões a influência da diversidade geográfica nas práticas e nas queixas escolares. A riqueza desse intercâmbio consolidou o formato remoto como preferencial desde então, com exceção de 2024.

Considerações finais

A partir dessa retrospectiva, podemos entender como a Orientação à Queixa Escolar se constituiu, se expandiu e se consolidou no campo do atendimento às queixas escolares. O Serviço de OQE do IPUSP, em sua trajetória, ofereceu formação a mais de 250 profissionais e estudantes de Psicologia nessa abordagem, contando com as atividades em disciplinas de estágio, e segue fazendo-o: a edição de 2026 do Curso será a 20ª.

Atualmente, o Portal da Orientação à Queixa Escolar conta com o livro Orientação à Queixa Escolar, outro de contos relacionados a temas pertinentes e, esse ano (2026), ganhou duas novas coletâneas Orientação à Queixa Escolar: temas e novos subsídios e também práticas e novos territórios. Além disso, oferece 37 vídeos produzidos pela equipe do Portal, com conteúdos de aulas do curso, e outras dezenas de materiais disponíveis, entre muitos textos quase todos *linkados*, apresentações de *PowerPoint* (*slides*) de conteúdos de aulas, vídeos recomendados e uma seleção de trabalhos finais das(os) estudantes editados e padronizados para a publicação no *site* (Souza M. P. R., 2021). Disponibiliza, ainda, materiais de trabalho e organização, como o muito utilizado Questionário à Escola, e tem uma seção dedicada à extensa pesquisa sobre as características da clientela do Serviço.

Segundo o *Google Analytics*, o *site* registrou cerca de 8.400 usuários ativos entre início de setembro de 2022 e final de agosto de 2023 (um ano), 6.900 do início de setembro de 2023 ao fim de agosto de 2024 (80 mil acessos) e 7.300 de início de setembro de 2024 ao final de agosto de 2025 (88 mil acessos). De janeiro a dezembro de 2025 foram 7.400 usuários ativos (91 mil acessos). Não foi possível acessar estatísticas anteriores.

Estes números referem-se majoritariamente ao Brasil, mas também a Estados Unidos, Moçambique e Portugal. Os picos ocorrem em dias úteis e meses letivos, sugerindo uso como material de estudo, especialmente por estudantes de Psicologia. Apesar disso, a reestruturação dos critérios de bolsas de extensão da USP reduziu a equipe do Portal (*site*) da OQE no início de 2024, ameaçando sua continuidade. Em resposta, instituições como a Universidade de Brasília, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal da Bahia e o GIQE, além de equipes de psicólogas(os) de redes públicas de Educação e Saúde, manifestaram apoio, destacando sua relevância para o campo.

Em 22 e 23 de março de 2024, realizou-se o V Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar – V EIAPQE -, organizado pelo GIQE e intitulado "Psicologia e Educação: urgências e insurgências", que marcou os 20 anos do grupo e a retomada dos eventos presenciais após a pandemia. Com mais de duzentas(os) participantes e 45 trabalhos apresentados, além de conferências, mesas-redondas e grupos de discussão temáticos, o encontro debateu temas como medicalização da Educação no pós-pandemia, diagnósticos, políticas públicas e atravessamentos de raça e gênero, articulando discussões históricas do campo a pautas insurgentes. Foi um momento de intensas trocas e reencontros entre integrantes da OQE, do GIQE e da Psicologia Escolar crítica desde a virada do século.

Profissionais de todo o Brasil realizam trabalhos diversos, a partir de diferentes campos e tipos de instituições, com base nos princípios da OQE. Esta é referência para o ensino de Psicologia Escolar e trabalhos em clínicas-escola de cursos de Psicologia em diferentes Estados da Federação, como São Paulo, Minas Gerais e Bahia, por exemplo (Souza M. P. R., 2021; Souza *et al*, 2020).

Enfim, a Orientação à Queixa Escolar construiu uma história e um cabedal de conhecimentos e práticas vivo e segue em movimento e permanente renovação. Iniciada no Instituto de Psicologia da USP, alimentando-se e articulando conhecimentos da Psicologia Escolar crítica a outros de áreas diferentes, como a Psicologia Clínica e a Institucional, e construindo práticas inovadoras na passagem do século XX para o XXI, expandiu-se. Novas áreas e territórios, com suas características, passaram a compor o grande coletivo que hoje afirma, oferece à população, ensina e cria continuamente esta abordagem.

O que estará por vir? Como dizia Geraldo Vandré, sigamos *caminhando e cantando e seguindo a canção*!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica de sua constituição. São Paulo: EDUC, 2003.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** [online], n. 12 (2), dez, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020. Acesso em 3 mar. 2026.

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CALDERAZZO, J. **A Implementação de um Projeto de Apoio à Permanência Estudantil em OQE**: a importância da rede. Portal da Orientação à Queixa Escolar (endereço eletrônico). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2016. Disponível em: https://tinyurl.com/calderazzo1. Acesso em 3 mar. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Cartilha Psicologia e Serviço Social na Educação Básica: Lei 13.935**. CFP, 2019.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org). **Dislexia**: subsídios para políticas públicas. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. São Paulo: CRPSP, 2010.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org). Eventos. **Medicalização - Site do Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região**. São Paulo: CRPSP, 2011. Disponível em: http://www.crpsp.org.br/medicalizacao/. Acesso em 3 mar. 2026.

FRELLER, C. C.; SOUZA, B. P.; ANGELUCCI, C. B.; BONADIO, A. N.; DIAS, A. C.; LINS, F. R. S.; MACÊDO, T. E. C. R. Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 2, p. 129–134, jul. 2001.

Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-73722001000200018. Acesso em 3 mar. 2026.

MACHADO, A. M. **Reinventando a avaliação psicológica**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MACHADO, A. M.; LERNER, A. Beatriz C.; FONSECA, P. F. Movimentos políticos e discursivos em Psicologia e Educação: fragmentos de uma história. Em: MACHADO, A. M.; LERNER, A. Beatriz C.; FONSECA, P. F. (Orgs.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017.

MAIA, A. M. SOUZA, B. P. OLIVEIRA, F.; FACCHINI, L. S. C.; MAIA, G. R.; ISHIKAWA, T. Y. **Características da demanda de um Serviço-Escola de atendimento psicológico a queixas escolares**: continuidade de pesquisa e aperfeiçoamento do banco de dados do Serviço "Orientação à Queixa escolar" do Instituto de Psicologia da USP. Portal da Orientação à Queixa Escolar (endereço eletrônico). Instituto de Psicologia da USP. São Paulo: USP, 2018. Disponível em: https://tinyurl.com/pesquisademandaOQE. Acesso em 3 mar. 2026.

MASSIMI, M. **História das Ideias Psicológicas no Brasil em obras do período colonial**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L.. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456. Acesso em 3 mar. 2026.

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR (OQE). Aba **Sobre** (histórico). Portal da Orientação à Queixa Escolar (endereço eletrônico). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2021. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/apresentacao/. Acesso em 3 mar. 2026.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. 2ª ed. [digital]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1984-2022a. Disponível em: https://doi.org/10.11606/9786587596341. Acesso em 3 mar. 2026.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5ª ed [digital]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1990-2022b. Disponível em: https://doi.org/10.11606/9786587596334. Acesso em 3 mar. 2026.

SOUZA, B. P.; MORAIS, M. de L. S. (Orgs.). **Saúde e educação: muito prazer!** Novos rumos no atendimento à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SOUZA, J. R. T. L.; SOUZA, B. P. Vidas Confinadas: estudo exploratório sobre as rotinas das crianças e adolescentes atendidos no OQE-USP entre agosto de 2016 e julho de 2017. Em: SOUZA, Marilene P. R.; SOUZA, Beatriz P.; NEGREIROS, F. **Educação, saúde mental e natureza**: contribuições de pesquisas e experiências brasileiras. São Paulo: USP, 2024. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1369. Acesso em 3 mar. 2026.

SOUZA, Marilene P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo.** Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

SOUZA, Marilene P. R. Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. Em: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2008.

SOUZA, Marilene P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios. Tese (Livre Docência

em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Marilene P. R. Psicologia escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica. In: MACHADO, Adriana M.; LERNER, Ana Beatriz C.; FONSECA, Paula F. (Orgs.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017.

SOUZA, Marilene P. R (Org.). **Psicologia Escolar e Políticas Públicas para a Educação Básica na América Latina**: pesquisas, impasses e desafios. São Paulo: Editora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021.

SOUZA, Marilene P. R. **Avaliação psicológica de queixas escolares**. Canal no YouTube do GIQE Queixa Escolar, 15 de Junho de 2022. 53min43s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zWF8ZuieTHw. Acesso em 3 mar. 2026.

SOUZA, Marilene P. R; MACHADO, Adriana M. **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, Marilene P. R.; MACHADO, Adriana M.; FRELLER, Cintia Copit; SOUZA, Denise T. R.; SOUZA, Beatriz P. A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. Em: CONCEIÇÃO, José Augusto Nigro (Org). **Saúde Escolar**: a criança, a vida e a escola. São Paulo: Sarvier, 1994.

SOUZA, Marilene P. R.; TANAMACHI, Elenita R.; BARBOSA, Deborah R. (Orgs.). **15 Anos do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE**: Reflexões, contribuições e perspectivas da Psicologia e Educação 2001-2016. São Paulo: USP, 2017.

Histórias entrelaçadas:
o GIQE e a OQE

Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini[1]
Maria Rozineti Gonçalves[2]
Taiz Maria Caldas Gonçalves de Oliveira[3]

Partimos de uma concepção do homem como ser social, cuja subjetividade constitui-se em relação dialética com seu ambiente, o qual compreende, entre outros elementos que o integram, instituições e grupos de pertencimento historicamente marcados.

Beatriz de Paula Souza, 2007, p. 23.

Tecendo os primeiros passos…

A Psicologia Escolar e Educacional há décadas vem sendo desafiada a criar outras formas de compreensão dos processos de produção do fracasso escolar ou das queixas escolares, inicialmente denominadas de problemas de aprendizagem.

---

[1] Docente de cursos de graduação em Psicologia e pós-graduação em Psicopedagogia. Atuação clínica. Membro do GIQE

[2] Docente e Orientadora de Estágios de IES em curso de Psicologia. Psicóloga Escolar na Educação Básica. Membro da ABRAPEE, do GIQE, do LIEPPE e da Comissão de Educação do CRP SP

[3] Docente e Orientadora de Estágios de graduação em Psicologia e Letras. Psicóloga clínica e escolar. Membro da ABRAPEE, do GIQE e da Comissão de Educação do CRP SP

O papel social da psicologia como ciência e profissão e o campo de atuação da/o psicóloga/o na psicologia escolar passaram a ser questionados desde os anos 80. Os questionamentos referiam-se a quais pressupostos orientariam a construção do conhecimento no campo da psicologia e da psicologia escolar, e quais seriam suas finalidades em relação à escola e a seus participantes.

Uma reflexão a respeito da ação do psicólogo escolar foi enfatizada por Patto (1984) como necessidade de se evitar que os psicólogos fossem veículos de uma ideologia dominante e muito menos mantenedores do sistema social em que se inseriram. Patto (1984) assinalou que transformar a psicologia escolar em objeto de estudos poderia ser "um primeiro passo para instaurar em seu âmbito um exercício de crítica que permita identificá-la como psicologia instrumental, dimensão da consciência necessária da sociedade, e transformá-la numa psicologia crítica, dimensão da consciência possível desta sociedade." (p.15).

A Psicologia Escolar e Educacional passou a dialogar com críticas advindas de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, as ciências sociais e a filosofia. Este movimento permitiu que novas práticas de intervenção fossem elaboradas e realizadas em serviços-escola de Psicologia e demais equipamentos que cuidam da saúde mental.

Patto (1990), a partir de suas pesquisas, assinalou a necessidade de revisar a literatura a respeito das causas das desigualdades sociais e educacionais, o que a levou a afirmar que "a produção do conhecimento é um processo permanente de exame das teses existentes e de criação de novas sínteses, sempre precárias e passíveis de superação, é um retrato sem retoques de nossa condição inevitavelmente lacunar enquanto trabalhadores intelectuais datados." (p. 5).

Souza (2015) elencou alguns temas que foram estudados e problematizados por psicólogos e estudiosos da área. Em uma linguagem atual, "viralizaram", no final dos anos 80 e seguintes. Foram eles:

> vida diária escolar, práticas educacionais, relações institucionais na escola, processos de estigmatização escolar (Collares & Moysés, 1998), diferenças de classe social na escola e de gênero, papel das avaliações psicológicas para as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem (Machado, 1996), instrumentos de diagnóstico e de avaliação dos processos escolares, papel do psicólogo, identidade profissional (Andaló, 1984) e o lugar da psicologia enquanto ciência em uma sociedade de classes. (p. 65).

Tais temas levaram a novas considerações e criaram práticas que superaram a visão fragmentada de ser humano, considerando-o como um ser social complexo em constante produção e, ao mesmo tempo em que se constitui, é constituído por relações das mais diversas ordens, como as relações grupais e institucionais. Tal visão assinalou a necessidade de se voltar a atenção para a contribuição das dinâmicas institucionais e para os processos de socialização que delas decorrem, o que ampliou a compreensão da complexa rede que tece cotidianamente a queixa escolar.

Para Souza (2007a) "a relação professor-aluno constrói-se no dia a dia da sala de aula e pode mobilizar sentimentos e criar novas possibilidades de representação da criança sobre si mesma e sobre a escola." (p. 36). É preciso enfatizar o caráter relacional do processo de escolarização para que ele não fique refém de explicações externas à realidade escolar/social.

A realidade das instituições de ensino de Psicologia e dos profissionais da área precisou avançar na busca de fundamentos teórico-metodológicos e no desenvolvimento de práticas mais adequadas às realidades sócio-políticas em que se vive. Tais práticas visam enfrentar as questões que se colocam diante de um tipo de trabalho diferenciado e relacional e problematizar os processos de individualização e privatização dos sofrimentos.

Esse movimento de mudança e apropriação de conhecimentos nas práticas de atendimento à queixa escolar encontrou dificuldades para superar as abordagens de cunho tradicional, que concebiam um indivíduo abstrato e descolado de sua realidade social.

Na formação profissional da/o psicóloga/o era frequente considerar os aspectos institucionais e/ou sociais necessários quando os processos de intervenção eram realizados em instituiçõe". Tais aspectos eram considerados menos relevantes – ou até desnecessários – se os atendimentos realizados eram clínicos. Essa correção foi feita a partir de uma fundamentação mais crítica.

A tendência de desconsiderar os aspectos institucionais e sociais - presente nos cursos de Psicologia da época e, possivelmente, ainda observada na atualidade - levou os profissionais vinculados à nova abordagem a repensar o entendimento do fracasso escolar e da queixa escolar. Esse movimento suscitou questionamentos acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos tradicionalmente utilizados para compreender o fenômeno da queixa escolar. Seriam esses fundamentos adequados ao contexto em que se realiza a intervenção? Seria necessário reformulá-los para contemplar as especificidades do espaço escolar? Além disso, tais questionamentos implicavam a necessidade de rever os processos de intervenção,

de modo a superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, reconhecendo-os como dimensões mutuamente constituídas.

Nesse contexto, com o propósito de estudar e estabelecer bases teóricas e práticas para a atuação da/o psicóloga/o escolar e educacional no ambiente escolar, promover a construção de novas práticas e refletir sobre os desafios enfrentados no atendimento a crianças e jovens em situação de dificuldade no processo de escolarização, formou-se um coletivo de psicólogas/os que, posteriormente, passou a ser denominado Grupo Interinstitucional Queixa Escolar - GIQE.

A origem do GIGE

O GIQE nasceu em 24 de maio de 2004 durante a cerimônia de encerramento do I Encontro de Atendimento à Queixa Escolar, o qual foi organizado por profissionais e colaboradoras do erviço de Orientação à Queixa Escolar - OQE[4] - do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP. Algumas pessoas, mobilizadas por discussões que esse evento instigou, propuseram a organização de um outro que desse continuidade a muitas

[4] Serviço de Orientação à Queixa Escolar do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE/PSA - IPUsp) - "realiza atendimento psicológico, breve e focal, a queixas escolares, atividades de formação a psicólogos que atuam no campo da educação básica e superior; supervisão de equipes profissionais em municípios e estados; divulgação e difusão do conhecimento produzido por meio das atividades de formação e realização de pesquisas", sob coordenação de Marilene Proença de Souza e supervisão de Beatriz de Paula Souza. Disponível em: https://www.ip.usp.br/site/servico-orientacao-a-queixa-escolar/#:~:text=Pelo%20telefone%3A%2055%2011%2D3091,Instituto%20de%20Psicologia%20da%20USP Acesso em: 08 nov 2025.

questões, articulações e reflexões levantadas ali. A necessidade de refletir e criar novas práticas e debater os desafios presentes no atendimento a crianças e jovens que enfrentavam dificuldades em seu processo de escolarização formou um grupo, que passou a se reunir regularmente com esses objetivos. Assim, o I Encontro gerou o coletivo que organizou o II Encontro.

Fizeram parte do grupo fundador: Alacir V. Cruces, Beatriz de Paula Souza, Carla Biancha Angelucci, Fátima Regina Pires de Assis, Leandro A. R. dos Santos, Luís Antônio Gonçalves Lima, Maria Amália Rangel, Maria Teresa Campos, Marilene Proença R. de Souza, Nelson Passagem Vieira, Roberto Salazar e Roseli Fernandes Lins Caldas.

Segundo relato de Beatriz de Paula Souza, o nome GIQE foi atribuído depois, por ocasião da organização do III Encontro, pois com seu crescimento surgiu a necessidade de ter um. Como espontaneamente chamavam-se de "grupo de queixa", a primeira ideia foi "Grupo Queixa Escolar". Por reunir psicólogas/os de instituições paulistanas diversas (USP, Mackenzie, PUC e São Judas Tadeu, entre outras), Marilene Proença R. de Souza sugeriu a inserção da palavra "interinstitucional", como o laboratório que coordenava (e segue coordenando) no IPUSP: o Laboratório Interinstitucional de Psicologia Escolar e Educacional - LIEPPE.

Pouco depois, nasce também seu logo - a lousinha com as letras QE como carinhas -, criada pela psicóloga e docente da PUC-SP Fátima Regina Pires de Assis, de fácil reconhecimento pelas/os giqeiras/os quando aparece nos cabeçalhos de cartas, atas de reuniões, textos, certificados e outros documentos produzidos pelo grupo em diferentes momentos.

De maneira mansa e gradual, o símbolo de uma formiga, alusivo a um bichinho que isolado é pequeno e frágil, mas que em

grupo torna-se poderoso, passa a ser representativo e identitário do grupo, somando-se ao lema de um formigueiro, traz consigo a ideia de união para a transformação social.

A Orientação à Queixa Escolar - OQE -, de um serviço de atendimento do Instituto de Psicologia da USP que tinha também um curso de formação, tornou-se uma abordagem. Por sua potência inovadora e transformadora socialmente comprometida, espalhou-se pelo Brasil e desdobrou-se em diversas formas em diferentes áreas de atuação de psicólogos no enfrentamento às queixas escolares, guardando, no entanto, coerência com seus princípios e fundamentos. A relação do GIQE com a OQE, para além de tê-la como incubadora e berço, foi sempre tão estreita e de mútua construção que a confusão entre ambas é constante. Entrelaçadas, nutrem-se mutuamente de pessoas participantes, temas, construções teórico-práticas, afeto e outras. Mas têm, cada uma, vida própria e aqui apresentaremos o GIQE, em seus objetivos, história, estrutura, funcionamento, realizações e perspectivas.

O coletivo GIQE e suas diretrizes

O GIQE é um coletivo de psicólogas/os que se reúne desde 2004 e surgiu com o objetivo de problematizar as queixas escolares, pensando em estabelecer outra forma de compreendê-las e em construir novas práticas de intervenção em serviços-escola de Psicologia e demais equipamentos de atenção em Saúde Mental, em Educação, na Assistência Social e em outros campos.

Princípios fundamentais[5]

Compreende-se o ser humano como um ser eminentemente social, cuja constituição se dá na relação com o outro e na articulação com os diversos âmbitos da vida coletiva, tais como grupos, comunidades e instituições. A realidade humana apresenta-se como um fenômeno complexo e plurideterminado, resultante da interação entre múltiplas dimensões que a conformam. Nesse sentido, a construção de teorias e de práticas de intervenção voltadas aos fenômenos humanos requer a consideração do entrecruzamento de forças históricas, sociais, políticas, científicas, econômicas, tecnológicas e biológicas, entre outras, que incidem de maneira interdependente sobre a experiência e constituição da subjetividade e a organização da vida social.

Suas premissas voltam-se às práticas que consideram o ser humano como um ser social, em constante produção, que constitui e é constituído por relações das mais diversas ordens, entre elas as relações grupais e interinstitucionais. Enfim, um ser que se constitui na relação com os outros e com os diversos âmbitos da vida coletiva. Ao considerar as contribuições das dinâmicas institucionais e os processos de socialização que delas decorrem pode compreender a intrincada rede que tece a queixa escolar. Ao posicionar-se em favor de uma visão crítica da educação não patologiza ou culpa as crianças/adolescentes e nem suas famílias.

Considerando que as intervenções psicológicas devem levar em conta as condições objetivas nas quais se desenvolve o processo

[5] Agradecemos a Deborah Rosária Barbosa e Carmem Silvia Rotondano Taverna pela escrita e organização do documento base de 2013, constituído a partir dos materiais construídos coletivamente pelo Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. Disponível em: www.queixaescolar.com.br. Acesso em 05 nov. 2025.

de escolarização, reconhece-se que a Psicologia deve manter um compromisso ético e político com a promoção dos Direitos Humanos e com a emancipação das pessoas. Tal compromisso se concretiza por meio da proposição e da defesa de práticas que favoreçam a autonomia, a participação e a deliberação coletivas, contribuindo para a construção de contextos mais democráticos, equânimes e inclusivos.

Objetivo geral

O grupo tem como objetivo geral avançar na construção e no fortalecimento de teorias e práticas de atendimento psicológico com base na Psicologia Educacional e Escolar crítica, incorporando a investigação do processo de escolarização na constituição das subjetividades.

Objetivos específicos

Manter a crítica e distanciar-se das abordagens reducionistas cuja visão é focada em processos de diagnóstico e atendimento que desconsideram o contexto social, histórico, político, econômico e ideológico em que a queixa escolar é produzida e os processos de adoecimento;

Consolidar a compreensão de que todo e qualquer atendimento deve incorporar a pesquisa da vida escolar como dimensão longa e significativa da experiência dos sujeitos humanos, e que traz, portanto, importantes implicações para a constituição de suas subjetividades;

Criar estratégias de enfrentamento das problemáticas que produzem o fracasso escolar e queixas escolar

Favorecer novas propostas de intervenção e fortalecer práticas condizentes com nossos princípios;

Aproximar e articular profissionais que se interessam pelo tema;

Ser um espaço de ativismo e de apoio mútuo para o enfrentamento das questões que se colocam como desafios para melhoria da qualidade social e acadêmica da Educação de crianças, adolescentes e adultos;

Contribuir para o avanço de sistemas, redes, movimentos e instituições nas áreas de Educação, Saúde Mental, Desenvolvimento Social, entre outros;

Produzir discussões que gerem ações a serem realizadas em conjunto com os órgãos representativos do coletivo de psicólogos como o Fórum das Entidades da Psicologia Brasileira, com destaque para a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), Sistema Conselhos (Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia) e Sindicato dos Psicólogos (SinPsi);

Contribuir com coletivos organizados que também defendem princípios coadunados com os do grupo, tais como o Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade, o Instituto Alana, outros que porventura venham surgir;

Sistematizar as discussões e avanços que o grupo possa produzir de forma a organizar publicações e informações que possam ser partilhadas com o maior número de pessoas de modo a socializar esta forma de enfrentamento dos problemas de escolarização.

O GIQE em movimento…

A potência do grupo são os encontros mensais, com coordenação horizontalizada e circular cujas pautas são previamente combinadas e definidas pelo coletivo. A cada encontro são produzidos registro/ata, com os detalhamentos das discussões e encaminhamentos, com os desdobramentos de próximas reuniões, incluindo temas para as discussões temáticas semestrais e convidadas(os).

O GIQE tem, como uma de suas muitas tarefas, produzir conhecimento e está sempre atento a examinar a realidade escolar/social do cotidiano, sendo assim, a discussão política tem lugar. As discussões nas reuniões mensais ou nas trocas de mensagens pelo aplicativo WhatsApp, sempre atuais, têm o intuito de superar as posturas inflexíveis relacionadas a qualquer tipo de exclusão e a criar práticas coerentes com demandas de experiências reais. Opõe-se radicalmente contra as práticas tradicionais que concebem um ser humano abstrato e deslocado de sua realidade sócio-política-educacional.

Por se configurar como um coletivo de psicólogas/os, é uma experiência de grupo com fronteiras flexíveis, não possui diretoria ou qualquer outro tipo de organização hierárquica, sendo sua gestão compartilhada. O número de participantes a cada reunião é variável, mas todos podem ficar a par dos trabalhos do grupo por meio de atas, enviadas a todos os membros cadastrados no WhatsApp, um grupo que até setembro de 2025 contava com 125 membros cadastrados.

Integram o GIQE psicólogas/os de vários Estados do Brasil, sendo docentes do ensino superior, participantes de instituições públicas, privadas e de terceiro setor de Educação,

Saúde Mental, Assistência Social e outras. Como até a pandemia de Covid-19 as reuniões eram presenciais, predominam "formigas" da Grande São Paulo, mas o isolamento criou a necessidade dos encontros virtuais. Isto possibilitou a volta de giqeiras que tinham se afastado por morarem muito longe dos locais de reunião e também a entrada e frequência de psicólogas de todo o Brasil. Esta ampliação geográfica também alimentou-se da passagem dos cursos de formação em OQE para o espaço virtual e ampliação de território, pois sempre foram porta de entrada de novos participantes do GIQE, assim como receberam participantes do GIQE - mais uma de tantas formas de entrelaçamento.

É um espaço de troca de experiências que auxilia o participante a refletir a respeito dessa situação complexa que envolve as queixas escolares e as questões da Educação, e tem como propósito pensar uma educação para todos, capaz de enfrentar e superar os desafios diários gerados por tantas desigualdades.

O GIQE, por meio das reuniões mensais, realiza estudos, debates, articulações, apoio mútuo e implementação de ações coletivas e de gestão junto ao poder público. Ao desenvolver ações e discutir criticamente temas relacionados a processos de produção das queixas escolares também divulga novas práticas de atendimento psicológico a partir dos fundamentos da OQE e da Psicologia Escolar Crítica.

Enquanto coletivo de caráter aberto, mantém-se receptivo à participação de novas pessoas interessadas em integrar suas reuniões e atividades. Espera-se que as/os participantes estejam comprometidas/os com as teorias críticas e com práticas de atendimento psicológico que incorporem a investigação dos processos de escolarização, em consonância com os princípios e parâmetros orientadores do GIQE.

O ingresso no coletivo segue um "ritual de entrada", que consiste na participação em uma reunião, momento em que a pessoa tem a oportunidade de conhecer as/os integrantes presentes — as/o) giqeiras/os — e, ao final, decidir sobre sua adesão ao grupo. As formas de aproximação são diversas: algumas pessoas chegam por meio de indicações de integrantes, outras por meio do curso de OQE, de eventos acadêmicos como Congressos e Encontros, das redes sociais ou de outros canais de divulgação.

As ações do GIQE - o que nos inquieta nos move…

O GIQE desenvolve diversas ações construídas coletivamente a partir das pautas definidas nas reuniões pelas/os participantes do grupo, em resposta a demandas concretas da realidade social, a convites de parcerias institucionais ou a situações emergenciais.

Uma de suas primeiras iniciativas foi a organização de encontros interinstitucionais de Atendimento à Queixa Escolar, realizados entre os anos de 2005 a 2024 (detalhados adiante).

Em 2007, o coletivo organizou um *Manifesto contra o Projeto de Lei da Dislexia*, em parceria com outras entidades da área da Educação e da Psicologia, que se posicionavam criticamente diante da tendência de atribuir as dificuldades escolares exclusivamente a fatores biológicos. Este movimento foi o embrião do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, sobre o qual falaremos mais adiante.

No ano seguinte, em 2008, o GIQE participou do *Ano da Educação no Sistema Conselhos de Psicologia.*

Em 2009, apresentou um *Painel no IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* e participou da redação de

um *Documento contrário à prova de Especialista em Psicologia Escolar*, proposta pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Nesse mesmo ano, esteve presente no *Seminário sobre Dislexia: Subsídios para as Políticas Públicas*, discutindo projetos de lei relacionados ao atendimento de crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, além de apoiar propostas voltadas à inserção de psicólogas/os na rede pública de Educação.

Desde sua fundação, o GIQE é membro ativo do *Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (FMES)*, criado em 2010, com o qual promoveu ações contrárias ao *PL da Dislexia*, manifestando-se publicamente contra a criação de serviços especializados voltados ao atendimento de alunos com suposto diagnóstico de dislexia na rede municipal de ensino de São Paulo.

Ainda em 2010, participou das *Conferências Municipal e Estadual de Educação*, organizando debates sobre a medicalização da vida escolar e sobre a violência nas instituições de ensino. Em 2012, integrou o grupo que mobilizou o campo legislativo para promulgação da Lei 15.554/2012, que instituiu o *Dia Municipal de Luta contra a Medicalização da Educação e da Sociedade*, e que realizou evento no Parque Ibirapuera, com o tema *Vamos brincar e desmedicalizar a vida*.

No ano de 2013, colaborou na elaboração do documento *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de Educação e Saúde*, proposto pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e pelo Conselho Federal de Psicologia.

Em 2014, produziu a *Carta Proposta de Substitutivo ao PL nº 415/2012*, referente ao *Plano Municipal de Educação (PME).*

Em 2015, organizou, em parceria com o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP), o livro *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*, publicado pela Casa do Psicólogo.

No mesmo ano, mobilizou-se junto a outros coletivos que instaram a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo - Alesp, para promulgação da Lei 16.081/2015, que institui o *Dia de Luta Estadual contra a Medicalização da Educação*, de autoria do deputado Carlos Giannazi, conquista importante para o avanço das discussões e proposições neste campo.

No ano de 2016, o GIQE foi parceiro da *Virada Educação*, ao lado do *Instituto Árvores Vivas* e do *Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*, além de realizar um levantamento de escolas com práticas pedagógicas inovadoras e disruptivas, como o *Projeto Âncora*, assessorado pelo Prof. José Pacheco, da Escola da Ponte de Portugal.

Nos anos de 2013, 2015 e 2017, esteve presente nas CONANEs - *Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação*, organizadas por coletivos de educadores para fomento e convergência de experiências de centenas de escolas de diversas regiões do país, compondo um panorama de novos e possíveis rumos para a educação brasileira.

Em 2018, participou das discussões sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino da Psicologia (DCNs)*, em conjunto com entidades da Psicologia, e atuou como organizador e apoiador dos *Encontros de Psicologia e Educação (EPE)*. No ano seguinte, apoiou o *8º Congresso Multidisciplinar de Saúde Comunitária do Mercosul*, apresentando trabalho sobre as ações do coletivo, e integrou a *Frente Democrática para o Sistema Conselhos de Psicologia*,

alinhando-se à perspectiva democrática de compromisso social, valorização profissional e defesa dos Direitos Humanos.

Nos anos de 2020 a 2022, durante a pandemia de COVID-19, o GIQE produziu e compartilhou textos, vídeos e lives nas redes sociais sobre o contexto mundial e brasileiro durante a pandemia, aderindo ao formato online de reuniões e encontros formativos, como atuação de profissionais e estagiários de Psicologia, e à reflexão sobre práticas interdisciplinares e interinstitucionais, inquietado pelo agravamento das problemáticas humanas e educacionais vividas. Em maio de 2020, participou da *Live Educação e convivência em tempos de quarentena: vamos conversar a respeito?*, promovida pelo *CRP-SP*, com a presença de Natacha Costa e Valéria Braunstein. No mesmo período, assinou, junto a outras entidades, *Ofício direcionado ao Secretário Estadual de Educação de São Paulo*, solicitando apoio para audiência sobre o programa *Psicólogo da Educação*.

O coletivo apoiou gestões do CRP-SP, que defendiam uma psicologia plural, diversa, com compromisso ético-político e embasada nos Direitos Humanos. Fez-se representar, a convite, nas Comissões de Educação, de Relações Étnico-raciais e de Pessoas com Deficiência, desse órgão de classe. Também tornou-se próximo ao Programa *Criança e Natureza* do *Instituto Alana*, responsável pela publicação do livro *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza,* entre muitas realizações desta instituição.

Durante o isolamento social, o grupo elaborou uma compilação de textos, vídeos e materiais de apoio voltados a pais, responsáveis e cuidadores, com destaque para o material *Quarentena, cuidado e educação*, que reúne jogos e atividades. Apoiou as ações *#AdiaENEM* e *#VidasNegrasImportam*, além

de endossar a *Nota sobre o Decreto nº 10.502/2020*, referente à educação de pessoas com deficiência.

Em 2021, organizou o evento *Queixas escolares e atuação das/os psicólogas/os em tempos de pandemia: vamos construir parâmetros?*, composto por dois encontros on-line em formato participativo, a que acorreram mais de duzentos participantes. O primeiro encontro chamou-se *Psicoterapia e atendimentos às queixas escolares durante a pandemia* e o segundo *Atuação institucional e as queixas escolares durante a pandemia*. Ambos, juntos, resultaram na *Carta Reflexões e proposições construídas no evento on-line realizado pelo GIQE*, disponível no site do coletivo.

Em 2024, o GIQE participou da organização e apoiou o evento *Vamos desemparedar a escola e a vida?*, promovido pelo Gabinete do Prof. Eliseu Gabriel, na Câmara Municipal de São Paulo. Também participou de programas de rádio e televisão sobre queixas escolares e escolarização, além de produzir vídeo em apoio ao *PL 3.688/2000*, posteriormente convertido na *Lei nº 13.935/2020*.

Nas edições do *Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão*, o GIQE manteve participação constante — em 2010 (*III Congresso*), 2014 (IV), 2018 (*V*) e 2022 (*VI*) — com apresentação de Pôsteres, Mesas-redondas, Simpósios e Minicursos.

Entre 2010 e 2025, o coletivo participou ativamente dos *Congressos Regionais de Psicologia (COREP)*, contribuindo com propostas para as gestões do CRP e CFP e elegendo delegadas/os para o *Congresso Nacional de Psicologia (CNP)*.

A parceria com a ABRAPEE também é contínua, com representação em Comissões Organizadoras e presença em *Encontros Paulistas e Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e*

Educacional (CONPE), por meio de Apresentações de Painéis, Minicursos e Mesas-redondas, em São Paulo e em outras localidades. Em uma das edições, o GIQE coordenou o Cine-Debate do filme Tarja Branca.

Ao longo de seus 21 anos de existência, as discussões promovidas pelo GIQE, em suas reuniões mensais e eventos, contemplaram uma ampla variedade de temas e convidadas/os, incluindo debates sobre *Medicalização da Educação e da vida*, *Intervenções Psicológicas em Queixas Escolares*, *Psicodiagnóstico, Sexualidade e Gênero na Educação, Escrita de Laudos e Relatórios*, *Escolas Democráticas, Desemparedamento da Educação, Tecnologia da Informação, Atendimentos on-line, Efeitos da Pandemia*, entre muitos outros assuntos de relevância acadêmica e social.

A busca de caminhos que possam inspirar e consolidar modelos de educação não convencional, democráticas e emancipadoras, também mobilizaram o grupo, levando alguns integrantes a realizarem visitas em grupo a escolas com diretrizes e práticas pedagógicas e administrativas não hegemônicas, como a escola de Educação Infantil Casa Redonda em Cotia, a EMEF Amorim Lima, no Butantã, o CIEJA Campo Limpo, a EMEF Presidente Campo Salles em Heliópolis e a EMEF Espaço de Bitita.

O coletivo também valoriza momentos de convivência e descontração, reconhecendo a importância das atividades informais para o fortalecimento dos vínculos entre seus membros. Ao longo desses 21 anos, diversas iniciativas de caráter integrativo foram incorporadas à sua programação, como encontros em espaços de socialização e confraternizações, lançamentos de livros, experiências artísticas e atividades ao ar livre — entre elas, duas visitas ao Pico do Lopo, em Extrema-MG, e uma à Caverna do Diabo, no Parque Estadual Turístico Alto do Ribeira - Petar. Tais

experiências têm contribuído para a construção de um ambiente de cooperação, acolhimento e fortalecimento coletivo.

Os Encontros Interinstitucionais de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar do GIQE

I Encontro de Atendimento à Queixa Escolar - aconteceu em maio de 2004, uma realização do Curso de OQE, ministrado no Instituto de Psicologia da USP e, também, uma espécie de "maternidade" para o GIQE, que nasceu ali. Foi organizado por Marilene Proença R. de Souza, Beatriz de Paula Souza, Carla Biancha Angelucci e Cintia Copit Freller. Teve como finalidade conhecer, organizar e aperfeiçoar algumas ações para os novos rumos da Psicologia Escolar, tendo como tema principal *Práticas de atendimento às Queixas Escolares em Instituições de Ensino de Psicologia na Grande São Paulo e Bauru*.

Foi um encontro potente que afirmou a importância da consideração do ser humano como constituído no seio de relações sociais, no atendimento a crianças e adolescentes que passam por dificuldades e sofrimentos no processo de escolarização, assim como da implementação de atendimentos fundados nessa perspectiva, nas instituições de ensino de Psicologia. Assim, concordou-se com a necessidade de aprofundar e ampliar a teoria e as práticas de atendimentos às queixas escolares com esses parâmetros, pois predominam os que são realizados sem considerar o universo da escola e seus funcionamentos e sem dialogar com essa instituição. Trabalhos que ofereçam informação e apoio a educadores e familiares e não apenas ao estudante sobre o qual recai a queixa escolar, rompendo com a individualização da sua produção. E que propiciem, ao psicólogo em formação, experiência no ambiente

escolar, para aprimorar seus fundamentos teóricos e sua prática relativa a essa instituição em que a queixa escolar se instaura e com a qual é essencial saber dialogar e intervir.

O I Encontro finalizou com a perspectiva da realização do II Encontro para o ano seguinte, por entender necessário a continuidade de um espaço de reflexão, estudo, troca de experiências e consolidação de uma rede em torno dos atendimento psicológicos às queixas escolares.

II Encontro Interinstitucional de Atendimento à Queixa Escolar - aconteceu em 1 e 2 de abril de 2005, na Universidade Presbiteriana Mackenzie e teve como objetivo estabelecer um espaço coletivo de debate dos desafios presentes na construção das propostas de atendimento à queixa escolar.

As Mesas-redondas apresentaram discussões relacionadas a: *Políticas públicas em educação e o atendimento às queixas escolares*; *Atendimentos às Queixas Escolares: elementos para a superação Escolar x Clínica*.

A fim de propiciar discussões e construções coletivas, foram realizados quatro Grupos temáticos: *Matrizes Curriculares em Psicologia e a formação do psicólogo; Processos de triagem e avaliação nas clínicas-escola de Psicologia; Ciclos na Educação e Atendimento à queixa escolar* e *Preconceito relativo às classes populares e suas implicações no atendimento à queixa escolar*.

III Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar - aconteceu em 20 e 21 de outubro de 2006, na Universidade Paulista - UNIP, e teve como objetivo dar continuidade às demandas de conhecer, discutir e construir práticas de atendimento psicológico a crianças e jovens com queixa escolar. Crianças e adolescentes vistos como seres sociais, que se

humanizam nas relações grupais e interinstitucionais, e para quem o papel fundamental da escola é enfatizado.

As Mesas-redondas apresentaram discussões relacionadas a: *Atendimento psicológico clínico a crianças e jovens com queixa escolar: avanço ou retrocesso da Psicologia?* e *Construindo o diálogo psicólogos-educadores no atendimento a crianças e jovens com queixa escolar*.

Percebida a potência das construções coletivas, os Grupos temáticos do III Encontro foram oito, o dobro do anterior, e discutiram: *Análise dos cadernos escolares; Conversando sobre nossas práticas de atendimento à queixa escolar a partir de uma abordagem possível; A medicalização do processo ensino aprendizagem; A perspectiva histórico-cultural no atendimento à queixa escolar como demanda institucional; Preconceito relativo às classes populares e suas implicações no atendimento à queixa escolar; Queixa escolar e a equipe de saúde mental; O atendimento à queixa escolar atravessado pela progressão continuada* e *Relações entre racismo e fracasso escolar.*

IV Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar - aconteceu em 03 e 04 de maio de 2013, na Universidade São Judas Tadeu, e teve os mesmos objetivos dos anteriores: conhecer, discutir e construir novas práticas de atendimento psicológico às queixas escolares, levando em conta as conquistas e desafios alcançados desde 2004.

A Conferência de Abertura do IV Encontro foi realizada por Marilene Proença R. de Souza e teve, como tema, *Medicalização da Educação e atuação do psicólogo junto às queixas escolares*. A mesa-redonda *Políticas públicas em Educação e Saúde: subsídios para atendimento psicológico às queixas escolares* foi apresentada por Mitsuko Aparecida Makino Antunes e Ianni Regia Scarcelli.

Os onze Grupos temáticos do IV Encontro discutiram: *Humilhação social; Racismo e escolarização; Educação inclusiva e crianças com transtornos globais do desenvolvimento (TGD); Bullying; Produções escolares e atendimento às queixas escolares; Educação e interfaces na Assistência Social; Intervenção junto a educadores; Adoecimento docente; Violência doméstica e Queixas escolares; Uma outra escola é possível?; Documentos escritos do psicólogo*.

Como relatado anteriormente, o GIQE realizou, durante o período de isolamento da pandemia de Covid-19, um evento em formato participativo chamado *Queixas escolares e atuação das/os psicólogas/os em tempos de pandemia: vamos construir parâmetros?* , composto por dois Encontros online. O primeiro, *Psicoterapia e os atendimentos às queixas escolares durante a pandemia*, teve uma fala inicial de João Ricardo T. L. de Souza e aconteceu no dia 19 de junho de 2021. O segundo, *Atuação institucional e as queixas escolares durante a pandemia*, teve a apresentação inicial de Thais Helena Bannwart de Araújo e aconteceu no dia 16 de outubro de 2021. Estas falas de Abertura estão gravadas em vídeo e podem ser acessadas no site do GIQE, na seção Vídeos: https://www.queixaescolargiqe.com/

V Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar - aconteceu em 22 e 23 de março de 2024, na Universidade Cruzeiro do Sul e teve como tema *Psicologia e Educação: urgências e insurgências*. Nesta ocasião, o GIQE comemorou seus 20 anos de existência. A Conferência de Abertura teve como tema *Psicologia e Educação: urgências e insurgências,* e foi proferida por Marilene Proença R. de Souza.

A Mesa-redonda *20 anos do GIQE* foi apresentada pelas veteranas do grupo Beatriz de Paula Souza e Beatriz Pinheiro

Machado Mazzolini, traçando um panorama histórico desde a constituição do grupo até os dias atuais.

Os Grupos de Discussão Temáticos foram dez e abordaram os seguintes temas: *Medicalização da educação no pós-pandemia: aumento dos diagnósticos na infância e adolescência; Diversidade, gênero e queixas escolares*; *Experiências de educação inovadoras e superação/prevenção das queixas escolares*; *Atividades ao ar livre e em contato com a natureza, educação e saúde mental*; *Queixas escolares no sistema de garantia de direitos*; *Educação, Tecnologias e Inteligência Artificial: impactos na Educação e na Psicologia*; *Violências e escolas*; *Formação em Psicologia Escolar: que profissional queremos formar?*; *Cuidando de quem cuida: condições de contratação e trabalho das psicólogas que lidam com queixas escolares* e *Negritude e queixas escolares*.

A Plenária final apresentou os principais pontos e propostas discutidas nos diferentes Grupos Temáticos de Discussão. O plenário assumiu o compromisso de dar continuidade às diferentes questões relacionadas à escolarização e às queixas escolares, tendo esta produção como parâmetro.

O GIQE e as redes sociais

O grupo, desde o início, preocupou-se em organizar e publicizar materiais, com isso organizou um site www.queixaescolargiqe.com. Nele apresenta sugestões de textos, trabalhos acadêmicos e profissionais, vídeos e entrevistas, ações realizadas e memórias dos Encontros, além do histórico do grupo, diretrizes e objetivos de seu trabalho e contatos de muitos de seus membros (o site está parcialmente atualizado).

Foi criado um grupo virtual para comunicação via e-mail com o GIQE: grupoqueixaescolar@yahoogrupos.com.br

Outros endereços virtuais foram criados para aproximar e dialogar com o público em geral e, especialmente, os interessados em Psicologia e Educação:

Facebook: www.facebook.com/queixaescolar.giqe, desde 2011, com 2.2 mil seguidores.

Instagram: https://instagram.com/queixaescolar.giqe, desde 2020, com 1.398 seguidores.

Tecendo os próximos passos...

O GIQE tem muito trabalho pela frente.

Antes da Pandemia, os problemas eram muitos e as possíveis soluções acompanhavam, a passos lentos, os encaminhamentos, as mudanças teórico-metodológicas e as de postura profissional em relação ao que é ensinar e aprender para alunos do século XXI.

Depois da Pandemia, tais problemas continuaram existindo e outros vieram somar-se a eles, envolvendo as relações escolares, como as consequências do isolamento social/escolar dos estudantes, de seus familiares e dos profissionais das instituições; a aceleração e expansão dos processos de tecnológicos e virtuais, como digitalização da vida, inteligência artificial e plataformização do ensino e das práticas psicológicas; o enfraquecimento dos processos de ensino e aprendizagem em decorrência de transformações nas interrelações pessoais; o aumento dos diagnósticos medicalizantes e dos retrocessos na educação inclusiva; desafios da multiculturalidade nas escolas e processos de exclusão/inclusão e o confinamento da vida cotidiana e do ensino

das crianças e adolescentes em espaços cimentados, fechados e com pouco acesso à natureza, entre outros.

Ao longo desses 21 anos de vida, o Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE) recebeu, e continua recebendo, a colaboração de muitas pessoas para que possa seguir existindo e cumprindo os propósitos pelos quais foi criado. Tal colaboração também vale para a escrita deste texto - um produto do coletivo GIQE -, escrito a muitas mãos diretas e indiretas.

Foi revisitando um material valioso, como as atas escritas do registro de cada encontro – que traduzem as inquietações dos problemas paulistas e brasileiros -, as discussões nas participações em congressos – cursos, painéis ou pôsteres-, as comissões organizadoras dos Encontros, as discussões temáticas, os materiais já produzidos e as muitas e muitas memórias….. é que reunimos para contar essa história.

O GIQE agradece, junto e através da figura de Beatriz de Paula Souza, a todas as pessoas que compuseram e compõem esse coletivo, ao longo desses 21 anos e que colaboraram e colaboram para essa maioridade. E carrega o compromisso de manter as portas e janelas abertas para os que venham a se juntar a esse potente formigueiro.

BIA

B - eleza pura, natural, leve
I - novadora, impactante,
intensa em suas lutas e anseios
A - feto e amorosidade
Hoje, Bia do Brasil,
Bia da gente e de gente.
Bia irmã e ímã que atrai gente:
estudantes, trabalhadoras da Educação

e de diversas áreas da Psicologia.
Formiga que ensina que
em disputa de formigas com elefante,
só vale a pena se meter se for Com e Pelo Coletivo,
"Pisa ligeiro, pisa ligeiro,
quem não pode com a Formiga não atiça o Formigueiro"[6]
Bia… pura sensibilidade com a vida,
a natureza, as relações humanas,
que ela tece a cada encontro

[6] Banda Banzzai. Música Pisa Ligeiro

REFERÊNCIAS

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. QUEIROZ, Editor, 1990.

PATTO, M. H. S.. **Psicologia e ideologia: uma introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SOUZA, B. de P.. Apresentação. In: SOUZA, B. de Paula (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. 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 doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

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

Na Educação

Psicologia Escolar, Lei 13.935/19 e os princípios da OQE: interlocuções possíveis

Carla Carolina de Jesus Souza[1]
Heloisa Carli[2]
Lucas Porto Couto[3]

A presença da Psicologia no cenário escolar brasileiro teve início no começo do século XX, em meio ao processo de modernização e industrialização do país. Entretanto, foi na década de 1960 que a Psicologia Escolar se consolidou, fortemente influenciada pelo modelo médico-psicológico estadunidense e europeu, assim como pelos ideais positivistas vigentes. Nesse período, a atuação dos psicólogos esteve centrada em práticas como a aplicação de testes psicológicos e a orientação vocacional, pautadas em uma visão individualista e biologizante que atribuía as dificuldades escolares a fatores internos de cada aluno, sem considerar aspectos sociais e econômicos mais amplos (Antunes, 2008).

[1] Psicóloga, Especialista em Atenção à Saúde Mental e em Psicologia Clínica Fenomenológica Existencial. Psicóloga escolar da Secretaria Municipal de Educação de Diadema – São Paulo.

[2] Psicóloga, Especialista em Saúde da Família. Psicóloga da Secretaria Municipal de Saúde de Osasco - São Paulo.

[3] Psicólogo. Psicólogo escolar da Rede Estadual de Ensino no Município de Jacareí - São Paulo.

A partir da década de 1980, contudo, uma perspectiva crítica começou a ganhar espaço, desafiando a lógica adaptacionista[4] predominante e propondo uma leitura contextualizada do fenômeno educacional. Essa mudança paradigmática trouxe avanços significativos para a área, ao reconhecer a complexidade do ambiente escolar e a multiplicidade de variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, superando a visão reducionista e valorizando a dimensão social, histórica e cultural na compreensão das práticas educativas (Antunes, 2008). Neste sentido, a Psicologia Escolar Crítica:

> (...) busca compreender o fenômeno educacional como produto das relações que se estabelecem no interior da escola. Escola essa atravessada pelas políticas educacionais, pela história local de sua constituição enquanto instituição e enquanto referência educacional e de aquisição de conhecimento pelos sujeitos que a constituem e nela se constituem. (Souza, 2009, p. 179).

Um marco importante no cenário recente é a implementação da Lei 13.935/19 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social escolares nas redes públicas de educação básica. Em síntese, a Lei determina que as redes públicas de educação básica devem contar com, no mínimo, psicólogos e assistentes sociais escolares, organizados em equipes multiprofissionais voltadas a atender às necessidades e prioridades das políticas educacionais. Essas equipes devem

[4] Neste contexto, o termo refere-se à ideia de superar a queixa escolar por meio de mudanças restritas ao aluno e à sua família, buscando sua adequação ao modelo escolar já existente. Assim, a escola permanece inalterada, enquanto o fracasso escolar é interpretado como responsabilidade exclusiva do estudante e de seus familiares (Souza, 2020).

desenvolver ações para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com participação da comunidade escolar, atuando também na mediação das relações sociais e institucionais. O trabalho deverá estar alinhado ao projeto político-pedagógico das redes e de suas escolas, garantindo coerência com as diretrizes educacionais.

A Lei 13.935/19 (Brasil, 2019), ao prever a atuação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, marca um avanço na institucionalização de práticas interdisciplinares no âmbito escolar. No entanto, sua efetiva implementação exige uma análise crítica das condições estruturais e das orientações ideológicas que direcionam as políticas públicas no Brasil. Como apontam Bertasso e Anjos (2022), há o risco de que, sem formação adequada e reflexão crítica, a prática psicológica seja capturada por demandas de mercado ou acabe reforçando políticas hegemônicas, limitando-se a adaptar o indivíduo ao sistema em vez de contribuir para a transformação social e educacional.

Nesse sentido, a proposta de interdisciplinaridade estabelecida pela Lei impõe aos profissionais o desafio de superar práticas historicamente individualistas, promovendo o fortalecimento de redes intra e extraescolares e articulando a dinâmica da escola com outras políticas públicas, como saúde e assistência social (Souza, 2007a). Assim, a Lei 13.935/19 inaugura um espaço de renovação para a Psicologia Escolar, cuja efetividade dependerá da capacidade de enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional, perspectiva a partir da qual este ensaio busca relacionar a prática profissional do psicólogo com os princípios da Orientação à Queixa Escolar (OQE).

Nesta direção, o presente ensaio tem o objetivo de examinar como os princípios da Orientação à Queixa Escolar (OQE) podem

contribuir para o fazer do psicólogo escolar inserido na Política de Educação no ensejo da Lei 13.935/19.

A opção metodológica deste ensaio baseia-se em uma abordagem reflexiva e interpretativa, buscando analisar o trabalho do psicólogo na instituição escolar em consonância com os princípios da Orientação à Queixa Escolar (OQE). Conforme destaca Meneghetti (2011, *apud* Toledo, 2024), o ensaio teórico caracteriza-se por seu viés crítico e pela capacidade de oferecer novas formas de compreender a realidade, possibilitando análises mais amplas e contextualizadas. Nesse sentido, as reflexões aqui apresentadas se ancoram na literatura acadêmica e nas experiências cotidianas de psicólogos efetivos de duas Secretarias Municipais de Educação da região metropolitana de São Paulo, os quais participaram, no segundo semestre de 2024, do Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar, promovido pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP).

A Orientação à Queixa Escolar (OQE) e seus princípios técnicos

A Orientação à Queixa Escolar (OQE) surge no contexto da Psicologia Escolar Crítica como uma alternativa às concepções e práticas adaptacionistas que historicamente marcaram a Educação, centradas na individualização das queixas e na busca de explicações exclusivamente centradas nos aspectos intrapsíquicos da criança e de sua família. Diferentemente dessa lógica, a OQE propõe um modelo teórico-prático que oferece subsídios aos profissionais da Psicologia envolvidos no atendimento às demandas escolares, ampliando o olhar para além do indivíduo.

Sistematizada na década de 1990 por profissionais do Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo (USP), a OQE instrumentaliza psicólogos para atuar na interface entre saúde mental e educação, considerando o sujeito em suas relações no cotidiano escolar (Souza, 2007a). Assim, orienta práticas clínicas voltadas a crianças e adolescentes em dificuldades de escolarização, tendo como fio condutor o processo educativo e a rede de interações que sustentam e dão sentido à queixa escolar.

A partir do processo de escolarização como elemento central na OQE, são sistematizados princípios técnicos que orientam a prática. Entre eles, destacamos os seguintes:

> "- Colher e problematizar as versões de cada participante da rede (criança, família e escola);
> - Promover a circulação de informações e reflexões pertinentes e integração ou confronto das mesmas dentro desta rede;
> - Identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nesta rede; de modo que ela passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa" (Souza, 2007a, p. 102).

Os princípios da Orientação à Queixa Escolar promovem um giro relevante na prática psicológica ao possibilitar a utilização de recursos metodológicos e práticos que não se restringem a marcadores biológicos dos sujeitos, muitas vezes insuficientes para compreender os processos de subjetivação no contexto escolar. Essa perspectiva amplia o olhar da Psicologia, deslocando o foco do indivíduo isolado para uma análise que considera a complexidade de questões que se enfeixam nas vivências no espaço educativo.

Essa compreensão exige também a análise do funcionamento institucional e dos múltiplos fatores que atravessam

a constituição da escola, frequentemente desconsiderados quando se reduzem impasses do ensino-aprendizagem a supostos transtornos de aprendizagem (Souza, 2007b; Moysés e Collares, 2012). Assim, tanto no trabalho clínico guiado pela OQE quanto na aplicação de seus princípios técnicos à Psicologia Escolar no âmbito da Lei 13.935/19, torna-se fundamental considerar as dinâmicas escolares, de modo a ampliar horizontes de análise e evitar reducionismos que recaem sobre os indivíduos ou sobre a própria instituição.

Neste ensaio não nos deteremos a esmiuçar tais funcionamentos, buscando nos ater a interlocuções possíveis entre princípios da OQE e práticas da Psicologia Escolar a partir da Lei 13.935/19 (Brasil, 2019). Contudo, destacamos que para o distanciamento efetivo das históricas práticas medicalizantes[5] para as quais a psicologia é convocada, devemos passar primeiramente por uma análise de conjuntura do processo de precarização da Política de Educação no Brasil, agudizado pelo avanço do neoliberalismo no campo das políticas sociais[6].

Princípios técnicos da OQE e a prática da psicologia escolar a partir da lei 13.935/19

Embora a escola seja um dos primeiros espaços da Psicologia, é com a promulgação da Lei 13.935/19 que a presença

[5] Moysés e Collares (2010) discorrem que o conceito de medicalização é compreendido como o processo de atribuição de causas e soluções no campo da medicina para questões emergentes nas relações sociais.

[6] Vide Emenda Constitucional 95 que preconizou o congelamento de investimentos na educação pública por 20 anos e Lei 15.415/17 que institui o chamado "Novo Ensino Médio" promovendo alterações na Base Comum Curricular.

de psicólogos e assistentes sociais passa a ter garantia legal e institucional na rede pública de ensino básico. Essa inserção ocorre em um cenário marcado pela precarização da educação, pelo aumento das queixas escolares e pela necessidade de respostas diante de fenômenos recentes, como os episódios de violência em ambientes escolares e os impactos da pandemia da Covid-19. Nesse contexto, impõem-se tanto desafios históricos quanto novas demandas, exigindo da Psicologia caminhos para efetivar seu Compromisso Social no cotidiano escolar e colaborar com a implementação dessa política pública (Bock et al., 2022).

Nesse processo, importantes referenciais teórico-práticos têm sido produzidos, como as "Referências Técnicas para atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica", elaboradas pelo CREPOP/CFP (2019), que orientam a prática profissional nesse campo. Alinhados a essa construção, buscamos também contribuir por meio da incorporação dos princípios da Orientação à Queixa Escolar (OQE), ampliando horizontes críticos para a Psicologia Escolar e prevenindo a reprodução de concepções e práticas adaptacionistas, que pouco avançam na transformação do contexto educacional.

> A lei é uma porta que se abre para o que se pode denominar de o retorno da psicologia nas esferas educacionais, no entanto, sem uma análise crítica, poderá ser uma porta aberta de trabalho para profissionais que não escolheram esse campo de atuação e que podem, sem uma formação adequada, reproduzir o modelo clínico na escola e contribuir para a adaptação do indivíduo à lógica do capital, concretizando os objetivos das políticas hegemônicas em educação. (Bertasso e Anjos, 2022. p. 142).

Interrogando as práticas escolares

O primeiro princípio da OQE ao se deparar com a queixa escolar é "colher e problematizar as versões" (Souza, 2007, p.102), o que, no contexto institucional, ganha contornos específicos. Diferentemente da clínica, em que a procura pelo serviço parte, em geral, da família da criança ou adolescente, na escola a queixa costuma ser formalizada pela própria instituição, sobretudo pela equipe gestora. Nesse processo, observa-se uma recorrente incompreensão dos profissionais da educação acerca do papel da psicóloga escolar, expressa em pedidos frequentes de atendimentos individuais ou encaminhamentos para a Saúde, numa tentativa de deslocar para fora da escola os cuidados que lhe cabem e, em muitos casos, a origem principal dos problemas apresentados.

Todavia, não se pode atribuir essa incompreensão apenas aos agentes escolares, uma vez que a própria Psicologia, em determinadas práticas sustentadas por concepções que ignoram os efeitos das relações sociais no processo de escolarização, contribuiu historicamente para reforçar encaminhamentos que individualizam problemas de ordem coletiva. A partir da perspectiva da OQE, o foco deve ser reposicionado: cabe às psicólogas escolares trabalhar para que o processo de escolarização seja central em suas intervenções, promovendo práticas que sustentem a superação da queixa no cotidiano da escola, evitando reducionismos que externalizam ou patologizam dificuldades educacionais.

Como nos alerta Andaló (1984):

> O que nos parece estar subjacente, mas nem sempre claro, nessa perspectiva, é a ideia de que a escola como instituição é tomada como adequada, como cumprindo os objetivos ideais a que se propõe. Permanecem inquestionados, desta forma, o anacronismo dos currículos, dos programas, das

> técnicas de ensino-aprendizagem empregadas, bem como a adequação da relação professor-aluno estabelecida.

Investir na compreensão crítica da queixa escolar implica, em um primeiro momento, problematizá-la junto aos trabalhadores que compõem a instituição: gestão, professores, inspetores, zeladores, merendeiras e demais profissionais que possam ampliar a leitura da situação apresentada. Esse processo coletivo permite trazer à tona aspectos frequentemente escamoteados, que, se não questionados, podem gerar interpretações equivocadas sobre os impasses no processo de escolarização. Nesse sentido, indagar a escola sobre suas práticas auxilia na desnaturalização de concepções enraizadas acerca dos comportamentos das crianças em relação ao ensino-aprendizagem. Questões como, por exemplo: "Qual a trajetória escolar dessa criança? Quando e em que circunstâncias essas situações emergiram? Quem é essa criança em sala de aula e como é a turma? E no intervalo? Como a equipe escolar tem lidado com a situação? Quais estratégias já foram tentadas? A escola já enfrentou ou enfrenta casos semelhantes? Como se dão as relações entre essa criança e professoras, colegas e demais trabalhadoras?", constituem instrumentos fundamentais para a mediação e compreensão dos conflitos que emergem no espaço escolar.

Nesse processo, não se trata de excluir a criança e sua família da produção e sustentação da queixa, mas de evitar a responsabilização unilateral, comumente depositada em fatores orgânicos ou familiares. É fundamental, como ressaltam Coelho, Aragão e Rodrigues (2017), ampliar a problematização junto aos agentes escolares – trabalhadores da escola - para que o olhar recaia também sobre o funcionamento institucional e suas dinâmicas. Além disso, é necessário reconhecer que a concepção da queixa

não é única, dado o caráter polifônico do ambiente escolar: diferentes atores compõem a rede de relações do processo de ensino-aprendizagem e restringir a escuta a apenas um deles — geralmente a gestão — pode inviabilizar a apreensão de versões cruciais para a construção de alternativas, isolando as discussões e impedindo a formação de uma rede de comunicação.

Assim, a opção metodológica de iniciar a escuta pela instituição é estratégica, pois possibilita que o psicólogo escolar percorra um caminho interventivo articulado com a escola e, a partir desse vínculo institucional, alcance também estudantes, familiares e comunidade. Tal perspectiva afasta a ideia de um saber-poder hierarquizado do especialista que culpabiliza os profissionais da educação pelos problemas enfrentados. Ao contrário, reconhece-se que psicólogas e psicólogos também se inserem no cenário educacional enquanto trabalhadores, atravessados pelas mesmas condições de precarização que incidem sobre a produção do fracasso escolar, o que reforça a necessidade de práticas compartilhadas e críticas no enfrentamento das queixas.

Nossos esforços são na direção da manutenção da centralidade desta intervenção no processo de escolarização, pois:

> Será necessário, cada vez mais, lutar pela importância de compreender a queixa escolar não como mero reflexo de problemas emocionais, mas sim como fruto das relações escolares e rever o processo diagnóstico e seus instrumentos de avaliação, sob pena de darmos destinos que vão constituindo um indivíduo que se distancia cada vez mais da sua condição de ser humano e sujeito de direitos. (Souza, 2009, p. 181).

Diante da multiplicidade de olhares, versões e compreensões de estudantes, educadores, familiares e comunidade

escolar, o psicólogo passa a compreender como a solicitação institucional se materializa enquanto demanda de trabalho, ainda que muitas vezes a escola espere respostas rápidas e impessoais para resolver impasses (Morato, 2013). A queixa, nesse sentido, constitui uma forma de nomear dificuldades e, ao mesmo tempo, revela, nas entrelinhas do dito e do não dito, como o sujeito entende e é afetado pelo mundo (Morato, 2013). Cabe, portanto, ao psicólogo redimensionar expectativas, suscitar dúvidas e reflexões, atuando de modo artesanal na aproximação com os diferentes elos da rede escolar, o que permite identificar discursos recorrentes ou contraditórios, vínculos afetivos, concepções e expectativas. Assim, a partir desse cenário relacional complexo, a queixa se desloca para o estatuto de demanda, possibilitando delimitar os principais impasses e orientar objetivos para sua superação.

Trabalho em rede: intraescolar e extraescolar

Para que o psicólogo possa "promover a circulação de informações e reflexões pertinentes (...) propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente" (Souza, 2007a, p.102), é fundamental lançar mão de diferentes dispositivos. Para além das entrevistas formais e informais — estas últimas muito presentes no cotidiano escolar e que, quando bem conduzidas, podem ser bastante potentes —, é possível revitalizar espaços já existentes, muitas vezes adormecidos pela burocratização ou pela falta de esperança dos envolvidos, como reuniões de pais e responsáveis, horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), horas de trabalho pedagógico (HTP), conselhos escolares e grêmios estudantis. Da mesma forma, podem ser criados novos espaços de participação, como assembleias escolares, de classe ou de professores, reuniões intersetoriais e grupos que envolvam a comunidade escolar.

A transformação, contudo, só ocorre quando os sujeitos da rede de relações se percebem como implicados nas questões que os afetam, não para atribuir culpas, mas para assumir corresponsabilidade na manutenção e superação das situações-problema. Essa reflexão é favorecida quando todas as versões são escutadas e confrontadas, rompendo com discursos cristalizados no cotidiano escolar, como a tendência de educadores a culparem as famílias, destas a culparem os educadores e ambos responsabilizarem os estudantes, que raramente têm voz e frequentemente associam a escola a sentimentos de repulsa, tédio ou humilhação (Souza, 2007b). Nesse sentido, o esforço de abrir espaços dialógicos é essencial para confrontar concepções isoladas e criar ambientes mais democráticos. Como lembra bell hooks (2013), ao dialogar com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, cabe ao educador não apenas despertar o entusiasmo pelo conteúdo, mas também construir coletivamente um espaço escolar em que a presença de todos seja reconhecida e valorizada.

> Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida (hooks, 2013, p. 17-18).

O trabalho do psicólogo institucional revela sua potência ao criar espaços de circulação da palavra dentro da escola, reconhecendo, contudo, que esta não está dissociada de seu contexto social. O movimento dialético entre sociedade e

escola implica influências recíprocas: ao mesmo tempo em que a instituição escolar sofre os efeitos do meio e pode reproduzi-los, também possui a capacidade de promover transformações na comunidade em que se insere (Patto, 2022). Nesse sentido, ampliar o olhar para além dos muros escolares é fundamental, já que muitos problemas identificados ultrapassam o âmbito educacional e demandam a atuação de outros serviços e atores sociais. Assim, a incompletude institucional reforça a necessidade de o psicólogo articular parcerias no território, compondo uma rede de apoio e intervenção integrada.

A Resolução CONANDA nº 113/2006 estabelece parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), definindo-o como a articulação entre órgãos governamentais e sociedade civil para promover, defender e controlar a efetivação integral dos direitos de crianças e adolescentes nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipal. O Sistema deve integrar-se a políticas públicas em áreas como saúde, educação, assistência social, trabalho e segurança, assegurando que crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, protegidos contra ameaças e violações, e garantindo a devida apuração e reparação de tais situações (Brasil, 2006). Assim, a escola faz parte deste sistema que visa garantir a proteção integral das crianças e adolescentes.

As queixas escolares muitas vezes estão associadas a situações de desproteção e violação de direitos[7], como violência interpessoal, institucional, doméstica e familiar, além de

[7] O Estado pode ser compreendido como um dos principais violadores de direitos, pois, muitos dos direitos básicos de acesso à saúde, educação, moradia, lazer entre outros, são negados a uma importante parcela da sociedade dada a grande desigualdade social do nosso país.

vulnerabilidades diversas, negligências, infrequência e evasão escolar. Nessas situações, não basta apenas a notificação ao Conselho Tutelar: é fundamental que os serviços das diferentes políticas públicas atuem de forma articulada e corresponsável, assegurando a proteção integral de crianças e adolescentes. As escolas, por sua proximidade com as famílias e conhecimento do território em que estão inseridas, podem desempenhar um papel central como catalisadoras dessa rede de serviços.

Nesse contexto, o psicólogo institucional pode ampliar o olhar para além dos muros escolares, fomentando ações conjuntas, como reuniões intersetoriais e iniciativas coletivas que envolvam serviços locais, a exemplo da Unidade Básica de Saúde (UBS) e do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Tais trocas extraescolares revitalizam os discursos internos da escola, pois permitem que os sujeitos se expressem e se desenvolvam em diferentes espaços. Assim, ao valorizar as potências do território, a psicóloga escolar pode ressignificar compreensões, promover novas interações e fortalecer os canais de interlocução entre escola e comunidade, ampliando a rede de apoio a estudantes e outros participantes da cena escolar, assim como contribuindo para que outras instituições, grupos e pessoas do território ampliem e diversifiquem suas informações e conceitos, em um processo de mútuo enriquecimento.

Função humanizadora e transformadora da educação escolar

O terceiro princípio técnico da OQE orienta a "identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nesta rede, de modo que ela passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa" (Souza, 2007, p.102).

No entanto, sua incorporação ao cotidiano escolar constitui um dos maiores desafios para a Psicologia, justamente porque se relaciona ao modo de funcionamento da instituição, marcada por condicionantes políticos, econômicos e ideológicos que estruturam sua constituição.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, é necessário compreender a escola em sua determinação histórica e social, reconhecendo que tem frequentemente exercido a função de reprodução e transmissão de ideologias que sustentam a ordem social capitalista, baseada em opressões e explorações (Pasqualini e Mazzeu, 2008), embora seja um cenário complexo como a sociedade e, portanto, palco de convivência e embates de forças diversas. As ideologias de sustentação capitalista se materializam, especialmente nas escolas públicas destinadas às camadas populares, em condições precárias de ensino-aprendizagem, como salas superlotadas, sobrecarga e baixos salários docentes, infraestrutura deficitária e práticas pedagógicas tecnicistas. Submersos nesse cenário, profissionais muitas vezes se veem tomados por sentimentos fatalistas, de resignação frente às dificuldades, como aponta Martin-Baró (2017, *apud* Costa e Mendes, 2020).

Apesar de a inserção da Psicologia na política educacional via Lei 13.935/19 também estar atravessada por esse contexto de precarização, ela traz oportunidades de abrir fissuras no sistema, possibilitando que as potências da vida escolar emerjam e novas práticas se construam. Ao circular a palavra entre os sujeitos da rede intra e extraescolar e articular queixas individuais às contradições sociais que atravessam a escola, a psicóloga escolar pode criar espaços de reflexão e intervenção coletiva, ampliando a força transformadora do grupo.

Nesse processo, quando uma queixa individual é

transformada em demanda de trabalho junto a educadores escolares, famílias, estudantes e equipamentos da Rede de Proteção de Direitos, desloca-se o olhar da escola de situações particulares para a necessidade de produzir outras práticas. Cotidianamente, surgem cenas de solidariedade e afeto que expressam a potência da vida escolar, as quais se somam para fortalecer o exercício de uma das funções essenciais da instituição: garantir às novas gerações o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, elemento fundamental da formação humana (Pasqualini e Mazzeu, 2008).

Assim, a escola, ao socializar o saber e mediar o desenvolvimento dos sujeitos por meio do trabalho intencional dos educadores, amplia horizontes e necessidades. Da mesma forma, a Psicologia, comprometida em provocar deslocamentos perceptivos e práticos, pode colaborar para a criação e fortalecimento de espaços coletivos de reflexão e ação. Isso, contudo, sem romantizar a escola como solução única para as mazelas sociais e reconhecendo igualmente sua função na reprodução de valores e ideologias que sustentam as relações de dominação (Pasqualini e Mazzeu, 2008).

Compreendemos que a educação escolar se insere em relações dialéticas de contradições e, portanto, reconhecemos que:

> [...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (Saviani, 2003, p. 93 *apud* Pasqualini e Mazzeu, 2008, p. 85).

Desta maneira, lançar o olhar às potências e fortalecê-las, na perspectiva do trabalho da psicologia na instituição

escolar, abrindo caminhos a movimentos e superações de queixas paralisantes e geradoras de intensos sofrimentos, vincula-se ao reconhecimento da escolarização enquanto potente processo formador de sujeitos críticos que contribuirão para a superação das relações sociais de dominação.

Para tanto, de acordo com Toledo (2024), o trabalho da psicologia institucional:

> [...] pode desempenhar o papel de agente de construção do conhecimento, estimulando dúvidas e reflexões sobre as práticas pedagógicas dos educadores docentes e não-docentes, para contribuir com a mitigação dos possíveis efeitos das desigualdades sociais. (p. 102).

Assim, a psicologia escolar pode incutir a produção de novos movimentos e necessidades, em direção a superação de práticas sociais desumanizadoras.

Considerações finais

A Lei 13.935/19 (Brasil, 2019) constitui um marco para a Psicologia Escolar no Brasil ao assegurar a presença de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, oferecendo a possibilidade de transformar práticas educacionais e sociais quando articulada a uma perspectiva crítica e contextualizada. Para que essa legislação alcance seu potencial, é necessário que os psicólogos se posicionem como agentes de transformação social, comprometidos com a superação das barreiras estruturais que atravessam a escola e com a construção de práticas interdisciplinares que fortaleçam as redes de garantia de direitos de crianças e adolescentes.

Entretanto, a implementação da Lei enfrenta obstáculos

impostos pela precarização da educação pública, intensificada pelas políticas neoliberais, que se expressam na redução de investimentos em infraestrutura, na desvalorização profissional com baixos salários e vínculos precários, além da imposição de avaliações padronizadas que desconsideram as especificidades locais (Sirmardi Neto, 2021). Nesse cenário, a Orientação à Queixa Escolar (OQE) apresenta-se como importante referência, permitindo reconfigurar o papel do psicólogo para além de práticas individualistas e biologizantes, ao considerar o fenômeno educacional como resultado de relações sociais, culturais e institucionais, considerando ainda o âmbito das singularidades.

A partir da OQE, cabe ao psicólogo problematizar as demandas institucionais que reforçam lógicas medicalizantes ou adaptacionistas e mobilizar diferentes atores da rede de relações que produz e mantém as queixas escolares, em análises críticas das práticas na escola e comunitárias. Com isso, torna-se possível criar espaços de participação coletiva, nos quais a voz de toda a comunidade escolar seja considerada, promovendo ações intersetoriais que ampliem a rede de proteção social. Dessa forma, reafirma-se o compromisso ético-político da Psicologia Escolar com a construção de uma educação pública de qualidade, crítica e libertadora.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C. S. de A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia:** Ciência e Profissão, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469–475, dez. 2008.

BERTASSO, M. L. L.; ANJOS, R. E. dos. A Psicologia nas Redes Públicas de Educação Básica: uma análise da Lei No. 13.935/19 à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Revista GESTO-Debate**, v. 22, p. 1-31, 2022.

BOCK, A. M. B. et al. O compromisso social da Psicologia e a possibilidade de uma profissão abrangente. **Psicologia**: Ciência e Profissão, v. 42, n. spe, p. e262989, 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução n. 113**, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019.

COELHO RODRIGUES, J. M.; ARAGÃO, W. H.; RODRIGUES, S. C. Políticas públicas de educação no Brasil: fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentização da escola Janine. **Revista *on-line* de Política**

e Gestão Educacional, Araraquara, p. 979–1015, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10372/6959. Acesso em: 19 fev. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf . Acesso em: 19 fev. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira?** Um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho, Volume II: Condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social. 1. ed. Brasília: CFP, 2O22.

COSTA, P. H. A. da; MENDES, K. T. Dialética do Fatalismo: do Fatalismo dos Indivíduos para o da Ordem. **Estudos de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 682-702, ago. 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir***:* a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. 283 p.

BERTASSO, M. L. L.; DOS ANJOS, R. E. A Psicologia nas Redes Públicas de Educação Básica: Uma análise da Lei No. 13935/2019 à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Revista GESTO-Debate,** v. 22, n. 01-31, 20 set. 2022.

MORATO, H. T. P. Algumas considerações da fenomenologia existencial para a ação psicológica na prática e na pesquisa em instituições. **Prática psicológica na perspectiva fenomenológica,** v. 1, 2013.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. A invenção dos distúrbios de aprendizagem. In: CHACON, M. C. M.; MARIN, M. J. S. (Orgs.). **Educação e saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 173-183.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L**.** Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE

PSICOLOGIA DE SÃO PAULO e GRUPO INTERINSTITUCIONAL "QUEIXA ESCOLAR" (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

PASQUALINI, J. A.; MAZZEU, L. T. B**.** Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar. **Educação em Revista**, v. 9, n. 1, p. 77-92, 2008.

PATTO, M. H. S**. A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2022. 682 p. E-book. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069 . Acesso em: 19 fev. 2026.

SIRMARDI NETO, Moacir. As políticas neoliberais na educação: da precarização do trabalho docente e da educação pública às resistências construídas. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 435, 19 jan. 2021. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i3.31901. Acesso em: 19 fev. 2026.

SOUZA, B. de P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2020a. 1ª ed. p. 97-117. E-book. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/536/473/1827 . Acesso em: 19 fev. 2026.

SOUZA, B. de P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2020b. 1ª ed. p. 241-278. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/536/473/1827. Acesso em: 19 fev. 2026.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 13, n. 1, p. 179–182, jan. 2009.

TOLEDO, R. A Psicologia Vai à Escola: Aportes para a Implementação da Lei 13.935/19. **Revista Parlamento e Sociedade**, v. 12, n. 22, p. 101–119, 2024.

Psicologia Escolar:
OQE e a atuação multiprofissional na Educação

Cristiane Carvalho da Silva[1]
Rodnei Pereira[2]
Tatiana Platzer do Amaral[3]

"Gato Cheshire," [Alice] começou (...) "Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?"
"Isso depende muito de para onde você quer ir", respondeu o Gato.
"Não me importo muito para onde...", retrucou Alice.
"Então não importa o caminho que você escolha", disse o Gato.
"... contanto que dê em algum lugar", Alice completou.
"Oh, você pode ter certeza que vai chegar", disse o Gato, "se você caminhar bastante."
(Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas)

---

[1] Professora titular da PMSP, atualmente designada no Gabinete Integrado de Proteção Escolar – SME/JIPE

[2] Licenciado em Pedagogia, Letras e Filosofia. Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e docente de cursos de pós-graduação stricto sensu na Unicid

[3] Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP/USP. Psicóloga

Figura 1 – Diretoras aguardando a psicóloga escolar na entrada da escola. (Trecho de Itinerância, ilustração de Marcos Moreira).

Buscando Rotas em Territórios Complexos

Iniciar uma reflexão sobre a prática da psicologia diante das queixas escolares nos remete, quase que invariavelmente, à perplexidade de Alice diante das encruzilhadas no País das Maravilhas. Qual rota traçar quando nos encontramos perante os desafios envolvidos no trabalho pedagógico? O que fazer, especialmente, quando deparamos com histórias de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos cujas trajetórias escolares parecem bloqueadas, desviadas ou interrompidas? O que fazer ante o aumento de casos de violência nas escolas? Como lidar com dificuldades na convivência escolar? O que fazer em casos arrebatados pela vulnerabilidade social, o racismo, a LGBTQIAPN+fobia se manifestam nas escolas? Como se reconhecer enquanto profissional da educação e se aliar à luta histórica e aos enfrentamentos da precarização e a desvalorização dos profissionais? Que direções construir na atuação, como psicólogas escolares, para não apenas "chegar a algum lugar", mas para construir com relações mais justas, significativas e emancipatórias nas instituições educacionais? Que direções construir na atuação, como psicólogas escolares comprometidas com a promoção do desenvolvimento humano?

Os questionamentos apresentados são inquietações que não tem a pretensão de esgotar e/ou apresentar respostas e métodos prontos, o que seria por si, contraditório e incoerente com a concepção subjacente às práticas que se pretendem alinhadas à orientação à queixa escolar que embasam este capítulo. Este capítulo propõe delinear e analisar aspectos da prática em psicologia escolar no Município de São Paulo, no contexto do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA).

Importante destacar, que o conceito de Queixa Escolar, que orienta este capítulo, está disponível no Portal Orientação à Queixa Escolar:

> A Orientação à Queixa Escolar (OQE) é uma abordagem de atendimento psicológico a pessoas (crianças e adolescentes em sua maioria) que estão enfrentando dificuldades e sofrimentos na vida escolar. Entende as queixas escolares como produção de uma rede de relações que tem uma história e, assim, envolve os seus principais participantes (pais e escola, além dos alunos, na maioria das vezes). Trata-se de uma intervenção breve e focal, que integra saberes da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, atenta a determinantes históricos e sociais que produzem esta demanda. https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/apresentacao/#oquee.

Desta forma, ancorando-se nos princípios da Orientação à Queixa Escolar (OQE), esta narrativa busca descrever e compartilhar reflexões sobre os passos dados, os desafios encontrados e as aprendizagens tecidas no trabalho cotidiano junto às escolas da Rede Municipal de Ensino (RME). O objetivo central não é oferecer, ao leitor, um mapa definitivo ou um conjunto de regras para atuação a serem seguidas pois cada território, cada escola, cada estudante, cada família possui sua

singularidade. Busca-se apresentar um relato de experiência que possa inspirar, como ponto de partida e referência para o diálogo para que outras psicólogas e psicólogos, inseridos no campo da educação em equipes multiprofissionais, assim como em contextos diversos, possam refletir sobre seus próprios caminhos profissionais e construir seus caminhos e devires compromissados com uma educação para todos.

A Orientação à Queixa Escolar (OQE), enquanto uma abordagem de atendimento psicológico a quem passa por dificuldades e sofrimentos na vida escolar, tem como uma das principais autoras. Entende que o desafio é a ruptura com a visão tradicional da Psicologia que orienta-se pela localização do "problema/desajuste" exclusivamente no indivíduo seja ele estudante, professor ou familiar. Em contrapartida compreende a queixa escolar como um fenômeno complexo, um sintoma que emerge na intrincada rede de relações constituída por estudante, escola e família, imersa, por sua vez, nas condições sociais, históricas, culturais e políticas que a atravessam.

É nesse horizonte que a experiência no NAAPA se inscreve, buscando traduzir esses pressupostos teóricos em ações concretas e contextualizadas.

Tecendo a rede a partir de um lugar: o NAAPA na política educacional paulistana

Para que a partilha desta experiência seja significativa, é importante delinear o ponto de origem deste texto. As reflexões aqui tecidas nasceram da prática da primeira autora, como psicóloga escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inserida na política pública do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA). Instituído pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o NAAPA se configura como um serviço

essencial, vinculado à Coordenadoria Pedagógica (COPED), cujo propósito é "apoiar as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino no desenvolvimento de ações pedagógicas e psicossociais voltadas aos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentem dificuldades em seu processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais e/ou de situações sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais" (São Paulo, 2024, Art. 2º).

O NAAPA representa um esforço da política pública em reconhecer a complexidade dos fatores que interferem na aprendizagem e no desenvolvimento, afastando-se de explicações biologizantes e individualizantes. Sua atuação se materializa por meio de equipes multiprofissionais. Essas equipes, conforme a Instrução Normativa SME Nº 14/2024, são compostas por Coordenadoras de Núcleo, Psicólogas e Psicopedagogas. Trabalhando de forma itinerante junto a um conjunto de Unidades Educacionais (UEs), em cada território de uma das treze Diretorias Regionais de Educação (DREs), a equipe busca desenvolver ações que envolvam "discussão de casos, orientações, acompanhamento dos estudantes e seus familiares, formação continuada e articulação da rede de proteção social" (São Paulo, 2024, Art. 4º). O foco primordial é a garantia do direito à educação, à permanência na escola, ao desenvolvimento integral e à aprendizagem de todos os estudantes. A experiência tomada como referência para este capítulo, foi vivida na DRE Freguesia/Brasilândia, um território com expressiva diversidade social e cultural, marcado por desafios significativos, mas também por uma enorme capacidade de mobilização comunitária e construção de redes de apoio mútuo.

O trabalho da psicóloga escolar do NAAPA, portanto, nasce imerso em uma perspectiva que se pretende colaborativa e intersetorial. A "itinerância", visita regular às escolas de referência, não é um ato isolado, mas um ponto de encontro para tecer, junto

à comunidade escolar, estratégias de cuidado e intervenção. Essa prática dialoga intrinsecamente com os documentos orientadores da SME, como o Currículo da Cidade, que elege a concepção de Educação Integral como seu fundamento. Essa escolha não é meramente retórica; ela implica compreender a escola em relação com a realidade socio-histórico-cultural, e, por conseguinte, assumir o compromisso com práticas pedagógicas que acolham o estudante em sua inteireza, articulando suas dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais. Como explicita o Currículo (São Paulo, 2020, p. 13):

> A Educação Integral é uma concepção que tem como premissa o compromisso com a formação do ser humano, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos ao longo da vida. Isso significa que o trabalho pedagógico amparado pela Educação Integral independe do tempo em termos quantitativos e considera todas as dimensões de vida dos envolvidos (intelectual, social, cultural, emocional e física) como parte indissociável do processo de aprendizagem e de uma formação comprometida com o exercício da cidadania.

É, portanto, na confluência desses rios a estrutura e os objetivos do NAAPA, a visão ampliada da Educação Integral e as lentes críticas da OQE que esta prática de psicologia escolar buscou seu curso, e é a partir dela que as vivências subsequentes são relatadas.

Desconstruindo a Queixa Escolar: reposicionando olhares e escutas

Antes de adentrar nas especificidades da prática, faz-se necessário um desvio reflexivo sobre o próprio termo que

frequentemente mobiliza a atuação do psicólogo escolar: a "queixa". Tradicionalmente, no contexto escolar, a queixa se apresenta como um enunciado feito sobre alguém uma criança que "não aprende", um adolescente "indisciplinado", um adulto "desinteressado". Raramente a pessoa objeto da queixa é quem a fórmula; ela é, na maioria das vezes, falada pelos outros, posicionada como o epicentro de um problema que a escola (ou a família) não consegue administrar. Essa configuração inicial já carrega em si uma assimetria e um risco: o de silenciar o sujeito, de defini-lo a partir de um suposto déficit ou desvio, de reduzir sua complexidade a um rótulo. A criança ou o jovem, muitas vezes, não tem espaço para se queixar da escola, das relações, das práticas pedagógicas, do próprio sofrimento que aquela situação lhe causa.

A Orientação à Queixa Escolar (OQE) nos convoca, justamente, a desconstruir essa visão reducionista. Ela propõe que olhemos para a queixa não como uma verdade absoluta sobre o indivíduo, mas como um sinal, um sintoma, um indício que emerge de uma rede de relações em desequilíbrio ou sofrimento. A queixa, nessa perspectiva, deixa de ser um atributo do estudante para se tornar um analisador da própria dinâmica escolar e familiar. Perguntamo-nos: O que essa "queixa" está comunicando sobre as práticas pedagógicas? Sobre as relações estabelecidas na escola? Sobre as condições de ensino e aprendizagem? Sobre as expectativas da família e da instituição? Sobre as condições sociais e culturais que atravessam a vida desse estudante?

Essa mudança de perspectiva, que desloca o foco do indivíduo para a rede de relações e o contexto, é absolutamente fundamental na prática da psicologia escolar. A literatura, com sua sensibilidade para as nuances da experiência humana, oferece-nos possibilidades de ilustrações dessa complexidade. Tomemos, por exemplo, o "Conto de Escola" de Machado de Assis. O aparente "desvio" ou "problema" central a troca da explicação da lição por

uma moeda de prata entre os meninos Pilar e Raimundo não pode ser compreendido isoladamente, como um simples ato de corrupção infantil.

O sofrimento e as ações dos dois meninos estão intrinsecamente amarrados a um tecido institucional e relacional opressor. Raimundo, filho do mestre Policarpo, vive sob o jugo de uma "inteligência tarda" e de um medo paralisante de seu pai, que é "mais severo com ele do que conosco". O desespero em não conseguir aprender a lição de sintaxe e a iminência do castigo o levam a oferecer sua preciosa "pratinha", não como um simples favor, mas como uma "compra franca, positiva, toma lá, dá cá" para assegurar a ajuda de Pilar. Este, por sua vez, embora sinta uma "sensação esquisita" diante da transação, acaba cedendo ao desejo pela moeda e ao contexto de segredo, num ambiente onde enganar o mestre já era prática conhecida.

Some-se a isso a presença ameaçadora de Curvelo, o colega que os observa com "riso mau" e, sem motivo aparente, os delata ao mestre, introduzindo a dimensão da traição e da dinâmica social hostil entre pares. A reação violenta de Policarpo, com seus "doze bolos" de palmatória para cada um e os sermões inflamados sobre "vilania" e "falta de brio", evidencia a lógica puramente punitiva e hierárquica daquela instituição escolar, incapaz de acolher a dificuldade ou investigar as circunstâncias.

A Orientação à Queixa Escolar (OQE) nos oferece as lentes para enxergar esses fios invisíveis que conectam as ações individuais (a troca), as pressões institucionais (a severidade do mestre, o medo do castigo, a pedagogia autoritária) e as dinâmicas sociais (a delação), permitindo deslocar a análise da culpa individual de Pilar ou Raimundo para a compreensão dos processos complexos que, naquele contexto específico, produziram o fracasso, o sofrimento e a transgressão.

Portanto, reconfigurar a queixa significa, antes de tudo, adotar uma postura de escuta atenta e investigativa. Significa acolher o relato inicial (seja ele da escola ou da família), mas não tomá-lo como ponto final. Significa buscar ativamente a perspectiva do estudante, criando condições para que ele possa expressar seus sentimentos, suas percepções e suas próprias "queixas" sobre a situação. Significa, ainda, convocar todos os envolvidos gestão, professores, funcionários, família e o próprio estudante a participarem da análise da situação e da construção de estratégias de superação, transformando um "problema" individual em uma questão coletiva, que diz respeito a toda a comunidade escolar. Esse reposicionamento é essencial para que a intervenção psicológica não reforce a lógica da exclusão, mas, ao contrário, contribua para a construção de uma escola mais acolhedora e responsiva às necessidades de todos.

De uma outra forma, é possível afirmar que para o processo de desconstrução da Queixa Escolar vale o disposto no documento das Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica (CFP, 2019) que defende em uma perspectiva crítica que o resultado do processo de ensino e aprendizagem é um fenômeno a ser entendido como decorrência de práticas sociais e escolares.

> Nessa perspectiva, a(o) psicóloga(o) avança na compreensão desse processo quando o analisa a partir de condições histórico-sociais determinadas. Sua superação depende de ação que envolva os diferentes aspectos do processo de escolarização: relações familiares, grupos de amigos, práticas institucionais e contexto social. A complexidade do processo de escolarização, numa sociedade marcada pela desigualdade, é refletida nas condições de acesso e permanência nas escolas. Portanto, essa desigualdade precisa ser considerada, não como elemento

> acessório da subjetividade humana, mas sim como a base social de sua constituição (Souza, 2002). Dessa forma, a análise das práticas escolares centra-se nas relações institucionais, considerando o contexto social e histórico em que é produzido o processo de escolarização. (p. 44 e 45).

O fio da Psicologia na trama institucional: A prática da itinerância

A atuação da psicóloga no NAAPA, como mencionado, é essencialmente institucional. Isso implica um fazer distinto da clínica tradicional, embora não menos complexo ou profundo. A "itinerância", a visita planejada à unidade educacional, constitui o momento privilegiado dessa prática. É nesse espaço-tempo que o psicólogo se insere na dinâmica escolar para, junto com a comunidade, compreender a demanda e construir caminhos.

O processo geralmente se inicia com o recebimento da solicitação, que pode chegar por diferentes vias, refletindo a interconexão da escola com diversos setores. O primeiro passo é sempre o diálogo com a equipe gestora da escola. Essa conversa inicial é importante não apenas para agendar a visita, mas, principalmente, para começar a delinear um entendimento compartilhado da situação que motivou o pedido de apoio. É um momento de escuta mútua, no qual se busca compreender a perspectiva da escola, suas preocupações, as estratégias tentadas e suas expectativas em relação ao trabalho do NAAPA.

Nesse diálogo inicial, se começa a pensar coletivamente sobre a melhor forma de abordar a situação, quais atores precisam ser envolvidos e quais os próximos passos. Busca-se a compreensão da demanda para além da aparência, pensar quais as múltiplas relações implicadas na produção da queixa. A premissa orientadora

é sempre a garantia dos direitos do estudante, assegurando seu acesso, permanência e aprendizagem com qualidade social.

Na itinerância propriamente dita, o desafio é mergulhar na demanda sem se deixar capturar por uma visão fragmentada ou individualizante, mas sim uma perspectiva crítica que permita o movimento e a consideração de múltiplos determinantes. Mesmo que a solicitação inicial se refira a um estudante específico, o olhar da psicóloga, informado pela OQE, busca apreender a rede de relações em que a dificuldade se manifesta. O trabalho não se configura como psicoterapia individual, mas como uma mediação institucional que visa articular ações coletivas, que promovam efeitos e mudanças sobre a história do indivíduo alvo da queixa, assim como do coletivo envolvido.

As estratégias/procedimentos de atuação do profissional da Psicologia são variadas e contextualizadas, a partir da necessidade de cada escola e de cada grupo envolvido. De acordo com o Caderno de Debates do NAAPA – Orientação Normativa (v.3) publicado em 2016 podem ser citadas as seguintes estratégias/procedimentos:

> Observações: Tem sentido quando relacionada a uma questão que precisa ser aprofundada e, para isso, necessita apresentar intencionalidade. Observar produz novas possibilidades de reflexão, auxiliando no processo de desvelamento da trama em que se insere a situação. (p.17).

Destaca-se que a observação envolve participar de momentos na sala de aula, no recreio, nas reuniões pedagógicas, buscando compreender a dinâmica relacional e as práticas cotidianas.

> Entrevista: promove um diálogo com a equipe escolar ou com os familiares e educandos/as, permitindo que se pense

> colaborativamente sobre as questões pertinentes à queixa escolar. (p.21).

A entrevista envolve conversar individualmente ou em grupo com estudantes, professores, gestores, funcionários e familiares, acolhendo suas diferentes versões e perspectivas sobre a situação.

> Análise de Documentos: Não há forma única de documentar, não há modelo e, portanto, é preciso ter clareza sobre quais elementos analisar nesses documentos. (p.26).

Na análise de documentos é preciso consultar registros escolares, relatórios, produções dos estudantes, buscando elementos que ajudem a historicizar a trajetória escolar e a compreender a demanda. Podem ser consultados documentos como: Relatório Escolar, todo documento/solicitação que chega da escola para o profissional da Psicologia, documentação pedagógica, documentos escolares, documentos não escolares.

> Grupo reflexivo e interventivo: os participantes trazem sua compreensão e percepção sobre situações que viveram no cotidiano, expondo impressões, interpretações e entendimento sobre um tema. o debate é construído entre os/as participantes do grupo em um processo de construção coletiva, que é mais importante que o conteúdo apresentado. (p.31)

No grupo reflexivo e interventivo há a promoção de diálogo e reflexão com professores, estudantes ou familiares, buscando construir coletivamente novos entendimentos e estratégias.

> Reunião Interdisciplinar: Favorecem o apoio e acompanhamento de situações que mobilizam os sujeitos no cotidiano escolar.

> Caracterizam-se por ter caráter interno e externo da secretaria, envolver a equipe do setor ou ser entre setor e Unidade Educacional… (p.35).

Nas reuniões interdisciplinares articulam-se encontros com a equipe pedagógica da escola, profissionais do NAAPA e, eventualmente, com outros serviços da rede de proteção, para discutir casos e planejar ações conjuntas.

> Ações lúdicas: Não possuem caráter de psicodiagnóstico. Podem atender a diferentes finalidades: apoio na iniciação do contato, aproximação dos partícipes, percepção e/ou resgate de vínculo, integração de grupos, sensibilização, instrumentalização da equipe escolar, potencialização do convívio coletivo e social, baseado na experiência democrática. São exemplos de ações lúdicas: brincadeiras, encenação ou dramatização, estratégias gráficas, jogos estruturados, dinâmicas, entre outras. (p.41).

Destaca-se que as ações lúdicas ao utilizar recursos lúdicos, especialmente com crianças menores, como forma de aproximação, escuta e intervenção.

Reitera-se que, em consonância com o exposto até o momento, a análise da "queixa" não pode se restringir ao estudante, alvo da queixa. As estratégias e procedimentos elencados acima devem ter como intencionalidade a análise crítica e a proposição de intervenções alinhadas à promoção de uma educação de qualidade. Por isso, é fundamental mapear o contexto escolar: Qual a proposta pedagógica da escola seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Como ela se organiza em parceria ao território? Quais os recursos disponíveis? Quais os desafios enfrentados pela equipe? Como a comunidade participa? A partir desse mapeamento, busca-se construir, em parceria com a gestão

e a equipe, ações que fortaleçam a escola como um ambiente protetivo e promotor de desenvolvimento. É essencial, também, considerar as especificidades de cada etapa da Educação Básica (Infantil, Fundamental I e II, Médio), planejando intervenções adequadas às características e necessidades dos estudantes em cada momento de suas vidas.

A força dos encontros: construindo parcerias na Rede Escolar

A perspectiva da OQE, ao deslocar o foco do indivíduo para as relações e o contexto, encontra na construção de parcerias um pilar fundamental para sua efetivação. A intervenção psicológica escolar, especialmente no modelo proposto pelo NAAPA, não é um ato solitário, mas um processo eminentemente colaborativo, tecido a muitas mãos.

A equipe gestora (diretor, coordenador pedagógico e assistentes de direção) representa a porta de entrada e a principal interlocutora do psicólogo na unidade educacional. A construção de um vínculo de confiança e respeito mútuo com a gestão é condição sine qua non para que o trabalho possa florescer.

Com particular afeto, a primeira autora se lembra de diretoras das escolas nas quais atuou. Sua sensibilidade e compromisso com uma gestão democrática e acolhedora eram notáveis. Em cada itinerância, elas faziam questão de esperar a psicóloga escolar na entrada da escola, não como um ato formal, mas como um gesto genuíno de boas-vindas. A recebia com uma conversa breve ali mesmo, no pátio, sobre as novidades, as preocupações, os pequenos avanços. Ao final da visita, invariavelmente, a acompanhava até o portão. Em uma dessas despedidas, enquanto abria o portão para ela, ela sorria e dizia: “É pra você voltar!”.

A simplicidade da frase, carregada de um reconhecimento pelo trabalho que tentavam construir juntos, ecoou. Aquele gesto singelo, repetido a cada visita, significava muito mais do que mera cortesia: era a materialização de uma aliança, a validação da presença da psicologia como parte integrante e bem-vinda da comunidade escolar, um convite constante à continuidade do diálogo e da colaboração. Essa abertura e valorização por parte da gestão é exemplo importante do cultivo de um terreno fértil para que as intervenções possam ocorrer de forma mais potente, legitimando o papel do psicólogo perante toda a equipe escolar.

Os professores, por sua vez, estão na linha de frente do processo educativo, vivenciando diretamente as dores e as alegrias do cotidiano escolar. A OQE orienta a estabelecer com eles uma relação horizontal, de escuta e troca, reconhecendo seus saberes, suas dificuldades e seu papel central na construção de soluções. Muitas vezes, a "queixa" chega à psicóloga por intermédio do professor, carregada de frustração, impotência ou mesmo de uma visão já cristalizada sobre o estudante. O desafio é acolher essa perspectiva sem, contudo, reforçá-la acriticamente.

Isso evidencia a necessidade de se construir, com tudo o que esse verbo significa, construir uma relação de parceria com os docentes. E essa construção se dá no movimento de juntos, buscarem compreender a situação para além do aparente: Como se dá a relação desse professor com esse estudante específico? Quais estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas? Como a dinâmica da sala de aula influencia o comportamento ou a aprendizagem? Quais fatores institucionais podem estar repercutindo na prática docente e, consequentemente, na experiência do estudante?

Esse diálogo, quando pautado pelo respeito e pela busca conjunta de compreensão, pode ajudar o professor a ressignificar a "queixa", a vislumbrar novas possibilidades de manejo e a se sentir

mais apoiado em seu trabalho. É fundamental evitar a armadilha de se colocar no lugar de quem "sabe mais" ou de quem vai "resolver o problema" do professor, mas sim posicionar-se como um parceiro na reflexão e na construção de estratégias contextualizadas.

A estrutura do NAAPA, com sua equipe multiprofissional, potencializa a abordagem proposta pela OQE. A possibilidade de discutir os casos e planejar as intervenções a partir de diferentes - olhares o pedagógico e o psicológico - enriquece a análise e amplia o leque de estratégias. A psicóloga não está isolada em sua leitura da situação.

A troca com os colegas pedagogas e psicólogas permite confrontar hipóteses, complementar informações e construir ações mais integradas. Essa rede interna de colaboração fortalece a atuação individual e coletiva, tornando a intervenção mais crítica e contextualizada. E o diálogo com outras pastas e profissionais que compõem as redes de apoios aos estudantes (incluindo assistentes sociais, profissionais da Saúde e da Justiça), exemplifica como essa diversidade de saberes pode se traduzir em um apoio mais abrangente e efetivo aos estudantes com necessidades mais complexas, atuando diretamente com eles, com as escolas e com as famílias.

Uma tentativa de adiar o fim do mundo: A OQE frente aos desafios contemporâneos

A prática da psicologia escolar não ocorre em um vácuo ou na neutralidade das relações, mas em um mundo atravessado por profundas transformações e crises. Atuar hoje nas escolas brasileiras significa lidar com um cenário complexo, marcado pelo aumento expressivo de diagnósticos, pela escalada de casos de violência na/da/contra a escola e pela intensificação das desigualdades sociais e

vulnerabilidades, fenômenos que não podem ser desvinculados de um contexto mais amplo de crise climática e suas consequências socioambientais.

Diante do crescente número de laudos e diagnósticos que chegam às escolas, a perspectiva da OQE se torna ainda mais relevante. Ela nos alerta para o risco da patologização da vida e da medicalização do sofrimento. Sem negar a existência de condições que demandam acompanhamento especializado, a OQE nos convida a questionar: Em que medida esses diagnósticos estão, por vezes, obscurecendo dificuldades que são, na verdade, de ordem pedagógica, relacional ou social? Como garantir o apoio necessário aos estudantes sem reduzi-los a um CID ou a um conjunto de sintomas? A atuação da psicóloga escolar, nesse contexto, deve ser a de problematizar os encaminhamentos automáticos para serviços de saúde, de analisar criticamente os laudos à luz do contexto escolar e de buscar, junto à equipe pedagógica, estratégias inclusivas que respondam às necessidades singulares de cada estudante, com ou sem diagnóstico formal. O foco deve permanecer na garantia do direito à educação e na criação de condições para que todos possam aprender e se desenvolver, e não na busca incessante por "curas" ou "correções" individuais.

A questão da violência nas escolas, por sua vez, exige uma análise que vá além das explicações comportamentais ou disciplinares. A OQE, ao enfatizar a importância do contexto social e institucional, nos ajuda a compreender a violência não como um ato isolado de indivíduos "problemáticos", mas como um fenômeno multideterminado, relacionado às desigualdades, à falta de perspectivas, à cultura da intolerância e, em última instância, a um modelo de sociedade que gera competitividade, individualismo, exclusão e sofrimento. A crise climática, com seus eventos extremos cada vez mais frequentes, também agrava

esse quadro, intensificando vulnerabilidades, provocando deslocamentos, gerando insegurança alimentar e hídrica, e impactando a saúde mental coletiva, especialmente das populações mais empobrecidas. Esses fatores reverberam na escola, tensionando as relações e podendo se manifestar de formas violentas. Enfrentar essa realidade exige, portanto, uma atuação em rede, articulando a escola com os serviços de saúde, assistência social, conselho tutelar e outras políticas públicas, buscando construir estratégias coletivas de prevenção, cuidado e promoção de uma cultura de paz e de direitos humanos. Fortalecer a escola como espaço seguro, acolhedor e de diálogo torna-se ainda mais urgente nesse cenário.

Para que a abordagem da OQE não se torne apenas um discurso, mas uma prática efetiva diante desses desafios, é fundamental que seus princípios estejam incorporados ao coração da escola: seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP, enquanto documento que expressa a identidade, os valores e os objetivos da comunidade escolar, deve prever mecanismos para a escuta das dificuldades, para a análise contextualizada das queixas e para a construção de respostas pedagógicas e institucionais inclusivas. A OQE pode contribuir para que a escola repense suas práticas avaliativas, suas estratégias de gestão de conflitos, seus espaços de participação e suas formas de relação com as famílias e o território. A equipe multiprofissional do NAAPA, por sua vez, em parceria com a gestão e os professores, pode atuar como catalisadora desse processo, promovendo formações, assessorando a elaboração do PPP e contribuindo para que a escola se reconheça como agente ativo na superação das dificuldades de escolarização, respeitando sempre as singularidades de sua comunidade e as características de seu território.

Trilhas abertas: (in)conclusões de uma caminhada colaborativa

Retornamos, ao final deste diálogo, à imagem inicial dos caminhos e das escolhas. A jornada aqui narrada, tecida nos fios da prática cotidiana no NAAPA e iluminada pelos princípios da Orientação à Queixa Escolar, representa apenas uma das muitas trilhas possíveis para a psicologia escolar. Cada escola é um universo, cada território apresenta seus contornos únicos, cada encontro com estudantes, famílias e educadores abre novas veredas e impõe diferentes desvios. Não há, portanto, intenção de apresentar um modelo fechado ou uma fórmula universal.

O desejo que anima esta partilha é outro: o de oferecer um relato sincero de uma experiência, com suas potências e limites, para que possa ser lido, debatido, criticado e, quem sabe, servir de inspiração para que outras e outros colegas, em suas realidades tão diversas, sintam-se encorajados a construir seus próprios percursos.

A prática no NAAPA, em diálogo constante com a OQE, reforça nossa convicção no papel transformador da psicologia escolar, quando comprometida com a defesa intransigente da escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos. Isso exige uma postura profissional que se implique nas dinâmicas institucionais, que questione as estruturas que produzem desigualdade e exclusão, que aposte na força do trabalho coletivo e colaborativo em rede, e que nunca perca de vista o horizonte ético-político de garantia de direitos e de promoção da cidadania.

Que as reflexões aqui apresentadas possam se somar a tantas outras vozes, a tantas outras práticas que florescem, mas que não são entendidas por quem as prática como potentes e como algo que mereça ser contado e compartilhado, nos múltiplos territórios educativos deste imenso Brasil. Que possamos, em

conjunto, continuar a desatar os nós que dificultam as trajetórias escolares de tantos estudantes, e a tecer redes de apoio, cuidado e aprendizagem cada vez mais fortes e inclusivas. Que a psicologia escolar siga contribuindo para que a escola seja, cada vez mais, um lugar onde todos os caminhos sejam possíveis.

Figura 2 – Despedida à porta da escola.

Ao final da visita, invariavelmente, a acompanhava até o portão. Em uma dessas despedidas, enquanto abria o portão para ela, ela sorria e dizia: É pra você voltar!

(Trecho de Itinerância, ilustração de Marcos Moreira).

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de. **Conto de escola e outras histórias curtas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Porto Alegre, RS: L&PM, 1998.

Conselho Federal de Psicologia (Brasil). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica** / Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf

SÃO PAULO (SP). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Integral.** São Paulo: SME / COPED, 2020. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo_Ed_Integral_web-1.pdf. Acesso em 17 out. 2025.

SÃO PAULO (SP). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME Nº 44, de 10 de outubro de 2025**. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-44-de-10-de-outubro-de-2025. Acesso em: 17 out. 2025.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem **Caderno de debates do NAAPA: orientações normativas**. São Paulo: SME/COPED, 2016. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/caderno-de-debates-naapa-orientacoes-normativas-v-3/. Acesso em: 17 out. 2025.

SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. 1. ed. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. E-book. p. 97-117. Disponível em: [arquivo CAP.4 (1).pdf]. Acesso em: 17 out. 2025.

EFEITOS-OQE: a (re)construção de um serviço interdisciplinar de apoio à educação municipal de Santiago-RS

Leonardo Lima de Senna[1]

"Ano que vem a equipe só voltará às escolas depois de organizar esta nova e atualizada forma de trabalho a partir dos estudos da OQE"

Essa decisão-ordem é um dos efeitos que a Orientação à Queixa Escolar (OQE) exerceu sobre a gestão e equipe técnica-pedagógica do Serviço de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares (SAEI) Girassol da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Santiago, Rio Grande do Sul (RS), no final do ano de 2023. Para cartografar esses efeitos precisamos compreender as causas e as relações entre saberes, poderes e afetos que permearam as condições de possibilidade para que essa frase pudesse ser dita[2]. Destaca-se que, como EFEITO-OQE, o SAEI reconstruiu sua posição ético-epistemológica, apropriou-se dos princípios da OQE, definiu e

[1] Psicólogo escolar, consultor técnico-pedagógico na SME de Santiago/RS e Coordenador do Núcleo de Educação da Região Centro-Oeste no CRP/RS

[2] A decisão de cartografar os efeitos e compreender tais relações, assim como as condições de possibilidade para o que pode ou não ser dito está alicerçado em inspiração foucaultiana, principalmente quando se aproxima dos procedimentos genealógicos e na análise dos discursos

qualificou a demanda atendida, produziu um Fluxo de Trabalho junto das escolas e rede intersetorial e como produto construiu e materializou coletivamente a cartilha *Referências Técnicas para atuação no Serviço de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares na Rede Municipal de Educação de Santiago/RS.*

Em 2023, após quatro anos da promulgação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, estávamos buscando estratégias de trabalho para qualificar as demandas que chegavam até nós advindas das escolas, da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), dos órgãos de proteção de crianças/adolescentes e do judiciário. Eram solicitações de toda ordem: conflitos entre estudantes, entre familiares e a escola, questões relacionadas à guarda de crianças, vulnerabilidades, violências, automutilação, uso excessivo de medicação com fins de controlar o comportamento dos estudantes, além do aumento do número de psicodiagnósticos, das dificuldades de aprendizagem, escolarização e processos de inclusão. Nas escolas públicas, sabemos que se naturalizou nos últimos anos que, em muitos casos, as questões referentes à aprendizagem, desenvolvimento e escolarização que chegam até a(o)s psicóloga(o)s escolares fiquem em segundo plano, porque as demandas psicossociais se sobrepõem ao objeto principal de trabalho das escolas: o processo ensino-aprendizagem e as ramificações sociais desta relação. É importante destacar que compreendemos a produção do fracasso escolar em consonância com (Patto, 2022) e Borges, Santos e Alberti (2025):

> este fenômeno (fracasso escolar) passou a ser abarcado em sua complexidade e multideterminação, incluindo as políticas públicas educacionais, a formação de professores, o material didático, a organização do espaço

> escolar, entre outros fatores, para além da queixa escolar sobre o indivíduo "que não aprende" (Borges; Santos e Alberti, 2025, p. 74).

Desta forma, a amplitude de demandas que nos chegavam precisaria retornar à rede intersetorial, mas para que de fato pudéssemos assumir nossas atribuições nas políticas públicas educacionais seria necessário ter clareza e produzir anteriormente uma setorialização, visto que, a intersetorialidade acontece se cada setor estiver apropriado do seu objeto de trabalho; na prática isso significa que quando um caso precisa ser discutido na RAPS, é necessário que tenhamos profissionais que defendam o objeto de trabalho da assistência social, o objeto de trabalho da saúde e por consequência o objeto de trabalho das políticas educacionais, ou seja, o(a)s profissionais da educação, dentre ela(e)s, a(o)s psicóloga(o)s escolares.

A(o)s profissionais do SAEI atendiam às 22 escolas municipais de Santiago, sendo 11 EMEIS, 10 EMEFS e 1 Escola de Turno Oposto e havia um excesso de demandas pertinentes a outras políticas públicas, como saúde e assistência social, deixando a(o)s profissionais sobrecarregados e com dificuldades para exercer suas funções e práticas preconizadas pela política pública educacional.

Profissionais da Educação

Nesta época, ainda não nos reconhecíamos como profissionais da educação e é importante salientar que a discussão sobre este posicionamento profissional está atualizada e sendo discutida por Borges, Santos e Alberti (2025), quando nos indicam os diversos impasses enfrentados, com destaque ao questionamento

vigente sobre a(o)s profissionais da psicologia escolar e educacional serem ou não trabalhadoras da educação. As autoras trazem, para essa discussão, a inserção desta(e)s psicóloga(o)s a partir da promulgação da Lei 13.935/2019 e o Projeto de Lei (PL) que deu lhe origem (PL n.º 3.688/2000), de que a atuação da Psicologia e do Serviço Social no contexto escolar/educacional difere daquela exercida por essas profissões em outros âmbitos. Nesta esteira, já nos apresentávamos como psicólogas escolares e assim também éramos reconhecidas nas escolas e na rede intersetorial do município, mas ainda sentíamos a necessidade de qualificar nossas demandas e delinear nosso objeto de trabalho; estávamos em busca de assumir que:

> as psicólogas escolares/educacionais operam no processo de desenvolvimento humano, sendo que este, por sua vez, depende das leis do ensino. Complementando, o objeto de estudo da Psicologia é o desenvolvimento psíquico, que é condição para a atuação pedagógica, assim como o objeto de estudo da Pedagogia, o ensino, é exigência para a promoção do desenvolvimento (Borges; Santos e Alberti, 2025, p.76).

Desse modo, ao assumirmos o desenvolvimento psíquico como objeto próprio da psicologia, teríamos as condições para diferenciar nosso trabalho daquele da pedagogia, que é o ensino (Magalhães; Martins, 2020), e assim, estabeleceríamos a relação de interdependência entre a psicologia e a educação no sentido de estarmos juntos destes profissionais e não em disputa de postos de trabalho, como sugerem algumas entidades[3] ligadas ao setor da educação.

[3] Referência à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE): "A inclusão de psicólogos e assistentes sociais na LDB descaracteriza e afronta a profissão dos/as trabalhadores/as em educação".

A aproximação

Até então, nenhum(a) de nós conhecia ou já havia se aproximado da OQE e ao acessar alguns sites da internet em busca de materiais, projetos e experiências no campo de trabalho da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) deparei-me com as inscrições abertas para a seleção de profissionais para o Curso de Extensão Universitária na modalidade de Atualização "Orientação à Queixa Escolar", ofertado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Recordo-me até hoje da sensação deste encontro alegre mas ponderei, por prudência, sobre fazer a inscrição, já que precisava pensar se seria possível encaixar o curso na rotina de mais de 40 horas de trabalho semanal, atendendo oito escolas de ensino fundamental por semana. De qualquer forma, era a primeira vez que encontrava um curso sério, com uma história conceituada, com metodologia potente e alinhada às nossas necessidades, ou seja, esta oportunidade reunia uma relação multifatorial favorável às condições daquele momento. Importante destacar que o processo seletivo me trouxe ainda mais segurança, visto que a exigência conceitual, a exposição requerida sobre autores e linha epistemológica utilizada para as práticas existentes no serviço/projeto que o candidato atuava, indicava a envergadura do curso que pretendia.

A resposta positiva chegou por e-mail e dizia assim: "vocês fazem parte do grupo de selecionados para participar da 2ª etapa do processo seletivo para o Curso Orientação à Queixa Escolar 2023, entre uma quantidade enorme de profissionais maravilhosas/os/es. Foi duro! Então PARABÉNS!! Aguardo-os para uma entrevista no dia 15 de junho (5a.f), às 10h30 A.M. PRECISO DE CONFIRMAÇÃO O QUANTO ANTES de que receberam essa mensagem direitinho! Me RETORNEM respondendo a essa

msg, nesse e-mail mesmo, tá? Abç, será um prazer conhecê-los um pouco mais! Beatriz de Paula Souza (Bia)". A minha resposta nesta troca de e-mail foi: "Boa tarde, confirmo o recebimento. Obrigado pela oportunidade. No aguardo. Abraços". Porém, sabia que no dia e horário marcado para esta entrevista, eu estaria em uma escola em horário de trabalho e imediatamente, entrei em contato com a coordenadora pedagógica, expliquei a situação e ainda solicitei que a escola pudesse disponibilizar uma sala minimamente silenciosa e com internet para que eu realizasse a entrevista, lembro-me da sensação de estar fazendo algo inapropriado, utilizando-me do espaço público para interesses outros, todavia eu precisava afirmar esta decisão como um meio para qualificar o trabalho da equipe na intenção de potencializar nossa atuação técnica junto às escolas.

No dia da entrevista, a escola compreendeu e apoiou meu pedido e reorganizamos a agenda para que eu pudesse me dedicar integralmente àquele momento. Acessei a entrevista *online* por meio de uma plataforma de reuniões e recordo perfeitamente que, de imediato após o acolhimento e breves apresentações, nós candidatos precisamos tomar uma decisão sobre se teríamos como garantir as condições para fazer o curso, caso fôssemos selecionados. Sendo que, seria imprescindível disponibilizar todas as quintas-feiras no turno da manhã até as 13 horas para poder participar das atividades do curso. Este era um critério de seleção daquela(e)s psicóloga(o)s que estavam ali, como eu, buscando espaço e conhecimento para qualificar sua prática.

A incerteza inicialmente afetou meu corpo, era necessário tomar uma decisão sem consultar a coordenadora e a secretária da SMED e foi, neste momento, que a relação entre saberes, poderes e afetos, ou seja, o devir, poderia se atualizar. Como decidir qual deles iria se sobressair e dar início à oportunidade de concretizar o que vínhamos buscando nos últimos anos? Importante destacar

que afetos como o medo poderiam imperar e influenciar a decisão, pois eu não tinha certeza se a posição de poder que eu ocupava seria suficiente para confirmar esta possibilidade. Será que havia a necessidade de pedir liberação ou permissão? Sabemos que foi naturalizado e tornou-se comum que muitos gestores, no serviço público, embarguem cursos, formações, palestras e atividades que não estejam nas atribuições diretas da(o)s servidores, pois é sabido que muitos profissionais da área da psicologia estão condicionados a usar o tempo de expediente para fazer atendimentos e não para as formações e qualificações dentro da carga horária semanal, tendo de buscar sua qualificação após este horário.

Nesta esteira, tomei outro vértice e, acompanhando a filosofia de Baruch de Spinoza, experimentei pensar que não era preciso decidir por sobreposição, mas por condensação, visto que o conhecimento é o mais potente de todos os afetos (Spinoza, 2023) e isso significa que o afeto mais poderoso que podemos experimentar é o conhecimento que se baseia na razão e na intuição, em vez de na mera imaginação ou nas paixões passivas. Para Spinoza (2023), o corpo e a mente estão interligados, então a capacidade de pensar e agir de um, aumenta junto com a do outro. Por isso, o conhecimento, ao nos dar mais poder de compreender e interagir com o mundo, transforma os nossos afetos, tornando-nos mais alegres e livres para decidir.

Em relação à resposta durante a entrevista, por sua vez, foi inspirada na posição ética do grande "Sim"[4] de

[4] Uma afirmação total e incondicional da vida em toda a sua complexidade, aceitando tanto o sofrimento quanto a alegria, e é alcançada através da superação de valores estabelecidos e da criação de valores próprios, culminando no conceito de Eterno Retorno e na Vontade de Potência. Esta afirmação não é um "sim" passivo ou acrítico, mas um ato ativo de criação e de afirmação da existência, que

(Nietzsche, 2006). Este SIM pode ser definitivo para a produção de futuro e carrega consigo um preparo, uma ética pelo desejo e exercício contínuo de trabalho inerente ao campo da educação. Esta aposta na autonomia para tomar esta decisão ainda precisava ser colocada à prova diante da gestão para se fazer acordos possíveis, visto que a dinâmica e as horas de trabalho que seriam utilizadas para estar em formação durante a carga horária de serviço precisariam ser renegociadas.

A apropriação

"Procurei na plataforma[5] e esperava encontrar um texto seu nos arquivos".

Foi com esta consideração que recebi a devolutiva da gestão, já indicando uma aposta e o reconhecimento de que o SAEI poderia então ser contemplado com esta proposta de trabalho e que eu estava investido para me apropriar destes conhecimentos e articular estes com a equipe. Peculiar essa afirmação: "Procurei na plataforma e esperava encontrar um texto seu nos arquivos": havia já ali um desejo de futuro que agora, ao escrever este texto, está materializado, dois anos após as condições de possibilidade produzirem a concretização do que pôde ser dito e sonhado.

A experiência de formação durante o curso em OQE guarda, em si, a necessidade de apropriação dos conceitos e princípios desenvolvidos pelas psicólogas Beatriz de Paula Souza e Cintia Copit Freller, haja vista ser imprescindível a compreensão e

se manifesta na capacidade de um indivíduo de se tornar o que é, um processo de constante crescimento e superação.

[5] Esta foi a forma como a coordenadora do serviço se referiu ao site da Orientação à Queixa escolar, disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br

introjeção ética de que no centro do processo está a escolarização, que o sujeito de investigação/intervenção é a rede de relações e que o objetivo é conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os participantes e da superação da queixa escolar (Souza, 2007). Para tanto, os conceitos precisam operar sobre as demandas, eles direcionam como movimentaremos ou não aquilo que nos chega como *queixa escolar*. Desse modo, exigem de nós, a partir de uma análise epistêmica, pensar se estamos identificados, se conseguimos dar sentido às nossas práticas e constituir, a partir destes, os princípios que nortearão as práticas de psicólogas escolares e/ou uma equipe multiprofissional no contexto da e com a educação nas instituições escolares.

Conforme avançamos nas leituras, estudos e discussões com a coletividade multidiversa de regiões do Brasil, com seus diferentes sotaques e experiências profissionais, eu sentia que os princípios da OQE conversavam intimamente com as discussões que a equipe do SAEI vinha fazendo para pensar as práticas junto das escolas e desenhava-se uma possibilidade real e animada de apresentar a OQE aos colegas. A intenção era que eles também pudessem experimentar aquela alegria, aquela tradução do desejo em estruturar um método de trabalho coerente e alinhado às necessidades das escolas, que vínhamos fomentando artesanalmente nos últimos anos. Todavia, a seriedade em assumir uma forma ética e técnica de trabalho não pode se confundir com deslumbramentos, pois estamos sempre intervindo na realidade das comunidades escolares.

Além disso, há um tensionamento sempre ativo e rapidamente podemos voltar às práticas convencionais e naturalizadas que operam no fazer da(o)s psicóloga(o)s. A

psicologia escolar vivencia já a muitos anos as práticas de uma psicologia biomedicalizante, excludente e capacitista pela atuação do fazer desses profissionais, nas escolas brasileiras. Para superar tais práticas, a(o) psicóloga(o) escolar brasileiro precisa se revestir de ferramentas e estratégias de trabalho na e com a educação a partir da Lei 13.935/2019, assim como das referências técnicas produzidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Destacam-se os documentos "Referências Técnicas para a atuação de psicólogas (os) na educação básica", publicado em 2019, e "Psicólogas (os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935", publicado em 2022, pois são balizadores do trabalho e atuação em psicologia escolar e educacional no Brasil. O que pretendemos apontar, junto de Borges, Santos e Alberti (2025, p. 74), é que "atuar como psicóloga escolar/educacional requer, também, apreender o significado das transformações pelas quais a área passou no decorrer dos anos, tendo consciência da sua historicidade e assumindo, assim, suas lutas e compromissos ético-políticos".

Nesta esteira, a OQE é uma experiência consolidada de trabalho e se insere na história contada e vivida da psicologia escolar/educacional em nosso país, lembrando que foi construída pelas psicólogas supracitadas e que guarda as características, o local, o tempo histórico e o momento político em que foi constituída. Sendo assim, incorporar os princípios e métodos de trabalho da OQE requer uma prudência ativa, ou seja, é necessário fazer uma leitura e avaliação da instituição em que ela será implementada, quais seus valores, seus ideais, o plano de governo ou de nação em que o serviço se encontra, os governantes que estão à frente da pasta da educação e o grau de autonomia que os trabalhadores conquistaram e dispõem, pois essas variáveis podem ser decisivas para operar de fato os princípios da OQE.

Uma Cidade Educadora[6]

O município de Santiago[7] fica entre a região central do estado do Rio Grande do Sul, no limite entre a fronteira e a região das missões. Está localizado próximo à tríplice fronteira do Brasil com a Argentina e Uruguai. De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2022, a população era de 48.938 pessoas; Santiago é também reconhecida como uma cidade educadora. Não é nosso objetivo percorrer uma cartografia demográfica, econômica e geográfica, mas consideramos importante situar o território em que foi possível construir nosso serviço inspirado na OQE.

Para tanto, é necessário contar uma história que oferta as pistas do passado que faz laço com o presente e o futuro do nosso tempo histórico. A primeira experiência na oferta de atendimento técnico multiprofissional para a educação do município data de 2003 e iniciou suas atividades com o serviço denominado "Travessia". A proposta de trabalho era voltada a todas as instituições públicas educacionais do município (escolas estaduais e municipais). O serviço se constituiu a partir de um programa que visava atender um público educacional formado por

---

[6] Uma cidade educadora é um território que considera a educação como motor de transformação social, aproveitando todos os espaços, tempos e agentes (pessoas e instituições) da cidade para uma aprendizagem contínua e ao longo da vida. Baseada em princípios de igualdade, participação cidadã e cooperação internacional, este movimento, que surgiu em Barcelona em 1990, defende que a cidade e o seu potencial educativo são um direito de todos os habitantes, indo além do ensino formal.

[7] Em 2024 professores da rede municipal se reuniram para escrever um livro didático contando a história do município. Este material é um recurso utilizado no currículo escolar da rede municipal. Santiago: cidade da gente: estudos regionais: ensino fundamental / Denilson Cortes... [et al.] -- Fortaleza, CE: Didáticos Editora, 2024

crianças e adolescentes, esta(e)s eram identificada(o)s nas escolas pelos professores e coordenadores pedagógicos, como portadora(e)s de dificuldades de aprendizagem e transtornos relacionados ao comportamento e que interferiam no rendimento escolar. No período da criação do programa, o mesmo contava com duas psicólogas clínicas, uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga, atendendo a um público de sete escolas urbanas estaduais e duas escolas rurais, sendo que no Município tínhamos vinte e duas escolas municipais, sendo onze escolas de ensino fundamental, oito escolas de educação infantil, duas escolas rurais e uma escola de turno oposto. Em 2005 o programa recebeu mais uma psicóloga clínica, continuando as atividades com a mesma demanda.

No ano de 2008, foi reformulado tendo, como principal objetivo, rever o público a que se destinava, visto que se tornou inviável atender às necessidades da rede municipal e estadual de educação aos quais o serviço estava voltado. Após a reformulação passou a se chamar Núcleo de Atendimento Especializado - Aquarela (NAE-Aquarela) e o serviço era destinado ao atendimento exclusivamente das escolas municipais. O NAE foi repensado devido a um levantamento das necessidades, visto que a demanda naquele momento era maior de crianças em vulnerabilidade social, avaliações judiciais e encaminhamentos das escolas da rede municipal. A apresentação da nova proposta deu-se em 2009 e, assim, se inseriu uma psicóloga institucional para realizar as devolutivas dos atendimentos que eram realizados e das necessidades das gestões. Neste período a equipe ficou composta por três Psicólogas Clínicas, uma Fonoaudióloga, uma Psicóloga Institucional e uma Psicopedagoga. O trabalho acontecia junto da gestão de cada escola com a escuta e a triagem das necessidades relacionadas à aprendizagem e à atenção e proteção psicossocial.

Na continuidade das atividades, o NAE adequou-se às demandas institucionais, passando a disponibilizar a Psicologia Escolar junto às escolas. Na época foi mantido o ambulatório clínico, voltado exclusivamente para às demandas relacionadas aos transtornos invasivos do desenvolvimento e de conduta, no que diz respeito à adolescência. Nesta oportunidade, começou a ser discutida a necessidade de uma Educadora Especial para compor a equipe e auxiliar no planejamento acerca da inclusão nas EMEIs e EMEFs.

Ao longo de dez anos de trabalhos do NAE, os processos foram demonstrando a necessidade de um novo momento de reorganização, visando novamente o melhor atendimento das demandas institucionais. Em vista disso, a gestora da pasta da educação sinalizou o momento de revisar as práticas de trabalho junto às instituições escolares, no sentido de ressignificar o processo até então realizado, entendendo como imprescindível a abertura para modernas perspectivas de trabalho e descentralização do serviço. Para tanto, investiu em diagnóstico técnico e institucional no final de 2019 para avaliar os aspectos referentes aos entraves e necessidades do serviço. Desse modo, no início de 2020 e a partir da recente promulgação da Lei 13.935/2019[8], com reuniões e discussões sistemáticas, apontou-se a nova perspectiva de trabalho, instituindo o Serviço de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares (SAEI) e, pela primeira vez, a construção de um Regimento Interno para organizar as diretrizes e processos de trabalho.

Importante destacar que este percurso histórico, em linhas gerais, conta como a atuação de psicóloga(o)s na relação com a educação reproduziram a própria história da psicologia

[8] Esta lei foi publicada em 11 de Dezembro de 2019 e dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica e tornou-se um marco legal para a implementação em todo o território brasileiro.

nesta área. Como já mencionado anteriormente, não é por acaso que em 2019, no ano de promulgação da Lei 13.93/2019, a mantenedora, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação, promoveu a sinalização para que fossem revistas as práticas junto às escolas. Compreendemos também que a implementação da Lei se inicia em 2019, mas podemos afirmar que já em 2003, com uma "psicologia escolar artesanal", já tínhamos na cidade as primeiras sementes da psicologia escolar sendo lançadas ao solo da educação.

Este solo no campo educacional foi revirado ao longo de mais de vinte anos, sempre na tentativa de oxigenar a terra e permitir que novas ecologias e práticas mais qualificadas cientificamente pudessem se desenvolver. Neste sentido, a partir de 2020 iniciamos uma transição, do modelo mais inclinado às práticas biomédicas para a oferta de serviços de atendimentos interdisciplinares com a promoção e aproximação com a política pública educacional. Desse modo, como já discutido nas linhas anteriores, estávamos buscando estratégias de trabalho para qualificar estas demandas advindas do campo escolar e a formação em OQE já apresentava seus frutos, os quais detalhadamente vamos discutir a partir de agora com o conceito que denominamos de EFEITOS-OQE[9], o qual será operacionalizado a partir de relatos, dados e materialidade. Destaca-se que a OQE proporcionou o reposicionamento ético-epistemológico, a apropriação dos seus princípios de trabalho, a definição e qualificação da demanda atendida, a criação do Fluxo de Trabalho e a Construção da cartilha "Referências Técnicas para atuação no Serviço de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares na Rede Municipal de Educação de Santiago/RS".

[9] Deleuze e Guattari no livro O que é a Filosofia? Nos indicam e asseveram que a Filosofia é a arte de criar, inventar e fabricar conceitos. Inspirado nesta perspectiva os EFEITOS-OQE será um operador do trabalho analítico.

Efeitos-OQE

Pensar nos efeitos é fundamental neste momento, para proporcionar o fecho decorrente das causas, as quais trabalhamos até aqui. A proposta, desse modo, é afirmar e explorar o conceito EFEITOS-OQE como um operador do trabalho realizado durante a implementação da Orientação à Queixa Escolar, no SAEI-Girassol. Em termos operacionais podemos afirmar um reposicionamento ético-epistemológico, ou seja, a racionalidade hegemônica inclinada à mentalidade biomédica foi tensionada para abrir espaços a outras formas de conhecer e agir sobre os objetos de trabalho. Isto ficou evidente quando decidimos devolver para a sociedade, a rede intersetorial e a comunidade escolar, aquilo que estava apenas sobre o corpo da criança/estudante, ou seja, concordamos com Machado (2004) quando assevera que a inclusão se dá quando é devolvido ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito e inviabilizava a ocorrência da corresponsabilização de todos os atores envolvidos.

A conduta ética nesta forma de pensar se apresentou pela ação consciente em trazer para as discussões, com escolas, famílias e rede intersetorial, o objetivo principal da OQE que é "conquistar uma movimentação nesta rede dinâmica que se direcione no sentido de desenvolvimento de todos os seus participantes e da superação da queixa escolar" até que os envolvidos ganhem autonomia ao ponto de não ser mais necessária a nossa presença direta nos casos (Souza, 2007, p.100 grifo nosso). Ademais, nos posicionamos no sentido de almejar um projeto educacional que

> vise coletivizar as 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 (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p.26).

Nesta esteira, compreende-se também como EFEITOS-OQE a apropriação dos princípios da OQE como operadores do posicionamento ético que, por consequência, se desdobra em operadores técnicos da abordagem desenvolvida. Estes são corroborados pela(o)s profissionais que apoiaram as mudanças na época e hoje ainda atuam no serviço a partir destes princípios. Tal compreensão pode ser verificada quando a Secretária de Educação da época relembra e afirma ter clareza que, antes da Orientação à Queixa Escolar, todas as demandas se misturavam dentro da escola e diminuíam a possibilidade de aprimorar o campo da aprendizagem, o qual estava diluído nas demandas de saúde mental e de assistência social. Hoje, mesmo que tais demandas apareçam, já é possível que os profissionais da educação tenham esta clareza e, com isso, façam encaminhamentos direcionados à rede intersetorial.

Importante destacar que o apoio e apropriação da gestão é imprescindível para implementação e qualificação técnica das equipes multiprofissionais, visto que essa relação intersetorial, principalmente quando impacta o serviço de profissionais que estão atuando em outras políticas públicas, pode esfriar ou aquecer a rede de trabalho. Em vista disso, para a consolidar um serviço multiprofissional como o SAEI, o posicionamento ético, técnico

e político de um gestor pode ser definidor para o sucesso e a consolidação das práticas profissionais.

Neste viés, ao se aproximar dos princípios da OQE - seja na atitude de *colher e problematizar as versões* de cada participante da rede; em *promover a circulação de informações* e reflexões pertinentes ao caso; e em *identificar, mobilizar e fortalecer as potências* contidas nesta rede - outra de nós, fonoaudióloga, anuncia que: "o profissional não atua apenas sobre a criança, mas também orienta professores sobre adaptações, estratégias de comunicação e recursos para facilitar a aprendizagem, assim a queixa escolar deixa de ser apenas um sintoma e se transforma em um instrumento de parceria no processo terapêutico." Do mesmo modo, ao operarmos o princípio de *colher e problematizar as versões,* outra de nós, psicóloga escolar, retoma que "As orientações com as famílias, realizadas apenas com a psicóloga escolar, começaram a ganhar um formato diferente quando foi inserida a participação da professora regente, que é essencial nesta orientação." No que tange ao princípio de *promover a circulação de informações* e ao objetivo da OQE, a educadora especial do serviço afirma que "conquistamos mais autonomia para ampliar os contatos com as equipes gestoras, com a rede intersetorial, técnicos envolvidos no caso, na busca de movimentar a rede dos envolvidos da queixa". Para pensarmos como o princípio de *identificar, mobilizar e fortalecer as potências* é operado no serviço, outra de nós, também psicóloga escolar, aponta que após a implementação da OQE "avançamos para a conquista de uma sensibilidade didática-pedagógica produzindo uma possibilidade de planejamento com propósito frente a cada caso, cada escuta, cada leitura de um momento de vida escolar de cada estudante, constituindo assim um efeito que posso descrever como um *currículo do encontro*".

Além disso, os profissionais foram tensionados a pensar criticamente sobre a função dos atendimentos no campo das políticas públicas, principalmente sobre aqueles casos que passam da esfera escolar e, por necessidades específicas, precisam de um cuidado e atendimento por uma psicóloga que atua na clínica. No lugar de psicóloga atuando em um serviço público municipal, a psicóloga clínica da equipe considera que "A partir dos estudos da OQE, começamos a pensar e a executar sobre a abordagem breve e focal, sendo a intervenção psicológica centrada num foco específico, no caso a OQE. Buscando promover mudanças específicas e efetivas, trabalhamos com objetivos claros e definidos, como as questões de aprendizagem, por exemplo. Desta forma, conseguimos dar sequência na lista de espera da psicologia, pois passamos a ter mais pacientes com altas."

Interessante destacar que, nesta esteira, o reposicionamento ético-epistemológico e a apropriação dos princípios da abordagem OQE nos prepararam e possibilitaram a definição e qualificação da demanda atendida pelo serviço SAEI-Girassol. Todavia, a coordenadora técnica-pedagógica da época, hoje gestora da pasta da educação no município, relembra que "quando os textos da OQE chegaram até nós e nos instigaram a desmistificar o conceito de *queixa,* para a equipe aquilo gerou um impacto. Para mim, até então, eu pensava em *queixa* como quando alguém reclama, se *queixa* de algo porque está incomodado, ou não quer assumir a demanda ou responsabilidade. Mas quando refletimos e paramos de pensar como algo pejorativo, conseguimos ver a potência deste conceito".

Não convém, neste ponto, perder oportunidade de afirmar que "Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos" (Deleuze,

Guattari, 2010, p. 11). Em princípio, os filósofos são os amigos dos conceitos, já nós somos os operadores dos conceitos. É salutar, no entanto, valorizar esta atitude de decidir duvidar do pré-conceito de *queixa* e submetê-lo à análise e decomposição; abrir espaço em si, não dar limites ao nosso céu dos conceitos.

Tendo isso superado, apoiamo-nos em Souza (2007, p. 100, grifo nosso) quando esclarece que "a OQE, trata-se de uma abordagem que parte de uma determinada concepção da natureza e da gênese da *queixa escolar,* entendida como aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização". Foi então, a partir do processo de escolarização e por consequência o da aprendizagem, que partimos para a definição e qualificação da demanda a ser atendida pelo serviço SAEI-Girassol. Além disso, consideramos também os trabalhos e intervenções para a implementação da Lei 13.935/2019, assim como as produções técnicas e acadêmicas sobre as atribuições de psicólogas escolares e assistentes sociais na e com a educação, imprescindíveis para operar sobre as definições do público atendido pelo SAEI-Girassol, assim como o regime de colaboração desejável com os demais setores da rede intersetorial, principalmente a saúde e o desenvolvimento social.

Para tanto, foi necessário pensar junto à equipe multiprofissional qual seria a definição de queixa escolar que daria borda ao público atendido, ou seja, quais casos se encaixariam como demanda de escolarização e aprendizagem. Entendemos que "a queixa escolar é constituída pelo conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, pedagógicas e institucionais que, ao se entrelaçarem na trama da vida diária escolar, produzem uma série de obstáculos, das mais variadas naturezas, e que culminam na impossibilidade da escola cumprir suas finalidades" (Souza, 2010, p. 29). Portanto, os profissionais do SAEI-Girassol atuariam em

duas frentes, sendo a primeira delas para prevenir a produção de obstáculos e na segunda para promover processos de escolarização e aprendizagem, considerando o conjunto de relações com potencial para impedir que a escola cumpra seus objetivos postos pelas políticas educacionais. Nesta esteira, a equipe dedicou-se no início de 2024 à produção de um Fluxo[10] de trabalho, junto das escolas e da rede intersetorial, com o objetivo de mapear o desde quando uma queixa escolar surge pela primeira vez na escola e também como ela vai se deslocando pelos diferentes profissionais dentro da escola, até o possível encaminhamento para a rede de proteção, a rede intersetorial ou os demais serviços e especialidades.

Importante destacar que, enquanto a equipe produzia e desenhava o fluxo de trabalho, ficou evidente a necessidade de um material concreto, um guia, um documento norteador que contivesse tais explicações e a exposição dos conceitos, paradigmas, abordagens e legislações que sustentam este reposicionamento do serviço. Para tanto, foi produzida a cartilha de *Referências Técnicas para atuação no Serviço de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares na Rede Municipal de Educação de Santiago/RS*[11], a qual consideramos ser o desfecho e concretização dos EFEITOS-OQE neste serviço.

Este documento passou a ser, então, o guia de referência para a(o)s profissionais que já atuavam na equipe, assim como para aqueles que se juntaram a nós nos últimos anos. A cartilha é composta por Apresentação, Definição da Queixa Escolar e se desenvolve em cinco capítulos onde se pode encontrar: 1)

[10] O fluxo indicado pode ser encontrado nas Referências Técnicas para atuação no Serviço de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares na Rede Municipal de Educação de Santiago/RS.

[11] As referências técnicas podem ser acessadas pelo seguinte link: https://drive.google.com/drive/folders/ 1euQv7PmxhDO5iZAQMHloxAS0OhQGJ8tR

Descrição dos Serviços; 2) Público Alvo e Demandas Atendidas por cada especialidade; 3) Fluxos de Trabalho do SAEI Girassol; 4) Materiais de Trabalho (inspirados na OQE); 5) Validação do Fluxo e Anexos e Referências. Destaca-se o capítulo 4, o qual contém o instrumento de validação do Fluxograma-SAEI-2024, que foi aplicado às 22 escolas da rede municipal de educação de Santiago com o objetivo de se tornar um instrumento de padronização e ferramenta de trabalho instrutivo e prático adequado à realidade das instituições escolares que recebem apoio Técnico-Pedagógico em Santiago. A avaliação do fluxo foi feita por meio de cinco itens: Formato e apresentação visual; Escolha e relevância dos procedimentos; Considerado um instrumento claro e aplicável; Contempla com objetividade as necessidades básicas da escola; Pode ser utilizado como ferramenta de padronização para descrever o caminho que a coordenação pedagógica vai utilizar para avaliar e fazer os encaminhamentos. A partir do que se revelou no tratamento e na análise dos dados colhidos, inferiu-se que o Fluxograma-SAEI-2024 tem potencial para ser aplicado como ferramenta de trabalho nesta rede educacional, haja vista que foi aprovado e validado pelos pares de interesse com o percentual de 86,8%.

Para concluir esta exposição dos principais EFEITOS-OQE até aqui cartografados, deixaremos como registro final o texto de apresentação das Referências Técnicas para atuação no Serviço de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares na Rede Municipal de Educação de Santiago/RS, o qual nos anuncia que

> Este documento procura abordar os princípios Ético-Técnico-Epistemológicos da atuação da equipe multiprofissional para a oferta de atendimentos à

rede municipal de educação, assim como afirmar o posicionamento em defesa da educação básica como direito humano fundamental em uma perspectiva crítica pautada na diversidade humana, assim como a consonância com a garantia desse direito como aponta a declaração dos direitos humano no artigo 26. Além disso, este documento corrobora com a Lei Ordinária 296/2021 que Dispõe sobre o Programa de Serviços de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares (SAEI) no município de Santiago/RS e com a Lei 13.935/2019, a qual dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica e traz no Art. 1º que as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais e no § 1º que as equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. O SAEI-Girassol agradece o apoio da gestão municipal, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a todas as gestões das escolas municipais, professoras, professores e, estudantes e familiares da comunidade escolar por acolher este serviço como peça fundamental em busca da promoção das aprendizagens e escolarização de qualidade em nosso município. (Referências Técnicas para atuação no Serviço de Atendimentos e Estudos Interdisciplinares na Rede Municipal de Educação de Santiago/RS, 2024, p.26).

REFERÊNCIAS

BORGES, S. M.; SANTOS, A. G. dos S.; ALBERTI, T. F. **O significado de ser trabalhadora da educação: Convocações à psicologia escolar e educacional a partir da Lei 13.935/2019.** In: Convocações Ético-Político-Epistemológicas nos contextos de trabalho com a Psicologia Escolar e Educacional / Organização Tais Fim Alberti, Samara Silva dos Santos, Silvana Maia Borges. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 53-82.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica /** Conselho Federal de Psicologia. - 2. ed. - Brasília: CFP, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **O que é a filosofia?** tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACHADO, A. M. **Educação Inclusiva: De quem e de quais práticas estamos falando?** In: 27º reunião anual ANPED. São Paulo, 2004.

MAGALHÃES, G. M.; MARTINS, L. M. **Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar**. Educação em Questão, v. 58, n. 55, 2020.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra.** tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** Portal de Livros Abertos da USP. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069 Acesso em 2 de dezembro de 2025

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTIAGO. **Referências Técnicas para Atuação no Serviço de Atendimentos**

e Estudos Interdisciplinares na Rede Municipal de Educação de Santiago/RS. 1. ed. Santiago: SMEC, 2024.

SOUZA, B. de P. **Orientação à queixa escolar** 1ª ed. 2007. Portal de Livros Abertos da USP. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/536/473/1827 Acesso em 2 de dezembro de 2025.

SOUZA, M. P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. Tese de Livre-Docência. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.

SPINOZA, B. de. **Ética – Spinoza**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2 ed., 13a. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

Trabalhando com educadores no enfrentamento a queixas escolares:
contribuições da OQE

Rosa Frasão Okerenta[1]
Ana Karina Amorim Checchia[2]
Beatriz de Paula Souza[3]

Este capítulo busca apresentar e refletir sobre o trabalho da psicóloga escolar Rosa Frasão Okerenta com educadores de Ensino Médio de uma escola estadual paulistana em 2023, inspirado em princípios e concepções da Orientação à Queixa Escolar (OQE). É fruto da Dissertação de Mestrado da psicóloga Rosa Frasão Okerenta, defendida na FEUSP em 2025 sob orientação da Profa. Dra. Ana Karina Amorim Checchia (Okerenta, 2025). Essa pesquisa teve, como objetivo, compreender as concepções de educadores do Ensino Médio sobre queixas escolares em um contexto pós-pandêmico e investigar as possíveis estratégias de seu enfrentamento, presentes no discurso dos participantes. Para tanto, foram realizados seis encontros de grupo focal durante as reuniões ATPCG (horário de reunião de professores chamada

[1] Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP
[2] Docente da Faculdade de Educação da USP
[3] Psicóloga do Instituto de Psicologia da USP

Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral), uma vez por semana com duração de duas horas cada encontro, no decorrer de dois meses - entre agosto e setembro de 2023. Participaram treze professores e dois coordenadores pedagógicos, totalizando quinze participantes, além da psicóloga pesquisadora. A escolha dessa escola partiu de um vínculo previamente estabelecido com ela em um estágio curricular do curso de graduação em Psicologia da Universidade Paulista (UNIP), sob orientação da Profa. Dra. Mônica Cintrão França Ribeiro.

Como, no decorrer deste estágio, os trabalhos desenvolvidos nessa escola tiveram êxito e foram prestigiados, o coordenador pedagógico mostrou-se receptivo à proposta de Rosa e a diretora acrescentou que havia grande necessidade de uma colaboração reflexiva naquele contexto de pós-pandemia, em que os professores dessa escola estavam experienciando, principalmente, uma sobrecarga devido à transição ao trabalho de período integral na escola. Além disso, nesse momento pós-pandêmico, educadores e alunos estavam afetados pelas dificuldades vivenciadas no contexto da pandemia da COVID-19 (Okerenta, 2025).

A definição do grupo focal como estratégia metodológica se deveu ao estímulo à reflexão e discussão em uma interação coletiva, sendo o pesquisador o mediador dessas interações em grupo (Barbour, 2009). A proposta pretendia promover uma participação ativa dos educadores em um processo de produção de reflexões sobre suas concepções de queixas escolares a partir do levantamento de novos sentidos que podem contribuir para o enfrentamento das queixas escolares apresentadas. O grupo focal foi conduzido com base em um roteiro estruturado, contendo questões ou tópicos disparadores que favoreceram a interlocução entre a pesquisadora Rosa e os participantes. A pesquisadora

conseguiu captar vozes individuais, dinâmicas grupais, mudanças de respostas e sentidos durante o desenvolvimento das discussões. Esse compartilhamento de experiências diversas e diferentes perspectivas fazem parte de um movimento de sentidos e relações que revelam limitações e possibilidades diante do problema analisado (Barbour, 2009).

Os dados foram coletados por meio de perguntas, interações e observações realizadas ao longo dos encontros. Abaixo, encontra-se o roteiro de questões orientadoras, as quais foram introduzidas uma a cada encontro e dispararam discussões com os professores e coordenadores pedagógicos participantes. Elas, primordialmente, partiram da necessidade de conhecer e discutir como a escola e os professores tinham enfrentado necessidades de modificações e adequações, principalmente frente aos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Além disso, houve a necessidade de compreender quais representações foram construídas acerca das queixas escolares, tanto quanto possíveis encaminhamentos de alunos a clínicas-escola, a psicólogos, ou médicos ou a outros profissionais com vistas ao seu enfrentamento. As perguntas foram planejadas com base nessas necessidades de investigação da pesquisa e apresentadas aos gestores durante a primeira visita à escola, mostrando como seria o encadeamento dos seis encontros propostos, obtendo sua aprovação.

1) Encontro: Quais as concepções dos professores sobre a relação entre pais, escola e professores nesse momento pós-pandemia? Quais as queixas escolares enfrentadas?
2) Encontro: O que consideram dificuldades de aprendizagem? E qual a participação da família diante dessas dificuldades?
3) Encontro: Como enfrentaram o momento de pandemia com as aulas remotas? Quais dificuldades nessa relação entre família, escola e alunos nesse momento de pandemia?

4) Encontro: Como foi o retorno às aulas presenciais? Como os professores conseguiram acolher os alunos no retorno às aulas presenciais? Quais os vínculos estabelecidos e como os avalia?
5) Encontro: Como os professores trabalham as queixas escolares dentro da escola?
6) Encontro: Discussão sobre o material informativo.

Rosa apresentava a pergunta norteadora do dia no início de cada encontro e os participantes se mostraram atentos e participativos em responder e discutir. Nos primeiros encontros, alguns educadores participaram mais que outros e se sentaram em lugares fixos próximos a colegas com quem tinham mais afinidade, porém ao longo do processo, tornaram-se mais dispostos a mudar essa e outras atitudes. Passaram a falar mais, apresentando mais situações, e começaram a trocar ideias com colegas fora do arranjo inicial. Esse espaço de reflexão lhes permitiu falar sem repreensões e a se sentir valorizados em suas perspectivas, tendo seus esforços reconhecidos e as dificuldades em suas trajetórias ouvidas e acolhidas.

Foi possível perceber, ao longo dos encontros, que emergiu neles a possibilidade de considerar novas perspectivas, críticas, frente à presença de uma força ideologizante no entendimento de concepções sociais e de educação, e de discursos medicalizantes e patologizantes sobre queixas escolares (Okerenta, 2025). Evidenciou-se, neste processo, a relevância da proposta de enfrentamento da queixa escolar à luz dos pressupostos do trabalho de Orientação à Queixa Escolar, alinhados à Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar. Diante disso, foi elaborado, por parte de Rosa, um material informativo sobre estratégias de enfrentamento a queixas escolares, disponibilizado aos participantes e com eles discutido no último encontro. Também no fechamento, Rosa

solicitou aos educadores que compartilhassem suas percepções sobre a experiência vivenciada ao longo desse processo, expressando de que modo compreenderam e foram afetados por sua participação no grupo.

Com base na análise realizada nesta pesquisa de Mestrado, no presente capítulo serão apresentadas as concepções dos participantes da pesquisa sobre as queixas escolares, as possibilidades de enfrentamento das queixas na perspectiva destes educadores e os efeitos da realização do grupo focal em suas concepções sobre as queixas. Será apresentado, ainda, o material informativo sobre estratégias de enfrentamento a queixas escolares entregue por Rosa à escola ao final dos encontros do grupo focal, com intuito de contribuir para que pudesse elaborar coletivamente estratégias de enfrentamento de dificuldades e sofrimentos na vida escolar.

Queixas escolares e Orientação à Queixa Escolar

Souza (2007) apresenta "queixa escolar" como uma demanda que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Emerge de uma rede de relações que a produz e mantém ou aprofunda, da qual faz parte o universo escolar. Portanto, não pode ser compreendida por uma ótica individualizante e centrada no aluno, mas necessita de diferentes perspectivas, como a psicológica (o que inclui emoção e aprendizagem, entre outros aspectos), a sociológica e a sócio-histórica. Segundo Negreiros (2021, p. 78), o conceito de queixa escolar refere-se à "culminância das demandas educacionais, as quais emergem nos relatos dos atores escolares" (geralmente escola, família e estudante), tendo como conteúdo principal as experiências e atividades encontradas na vida escolar e no processo de ensino e aprendizagem.

Fundamentada nessas concepções, a proposta de Orientação à Queixa Escolar apresentada por Souza (2007) consiste em uma abordagem de atendimento psicológico que leva em conta, necessariamente, a identificação da rede de relações que a produz em sua configuração e dinâmica - seus participantes e as relações entre eles. Supera-se, assim, uma concepção abstrata dos indivíduos, ao considerar a importância das pertenças sociais na constituição da subjetividade. A gênese da queixa é também um eixo de investigação e análise essencial: procura-se conhecer e problematizar sua história, seu percurso de produção, o que inclui a compreensão do processo contextualizado de escolarização.

Tal perspectiva propõe frentes de trabalho diferenciadas nos planos macro e microestruturais e um trabalho de mediação entre elas, pois faz interlocuções entre escola-professores-alunos-família-comunidade, considerando os contextos social, econômico, cultural e histórico em que os participantes dessa rede estão inseridos. Ao se investigar e atuar na rede, ou seja, em seus participantes e nas relações entre eles, promove-se, de forma ética, a circulação de informações e reflexões a fim de que todos possam sair enriquecidos do processo, ao invés de permanecer apenas com sua própria e limitada versão sobre a queixa escolar e seus participantes. Esta prática costuma produzir um fortalecimento da rede e de suas potências, trazendo maiores possibilidades de superação da situação problemática apresentada (Souza, 2007).

Para isso, são promovidos espaços de expressão e reflexão aos participantes da rede e mediadas as interlocuções entre eles. No âmbito do trabalho na escola, esta abordagem favorece o envolvimento de todos – alunos, professores, família e gestores – para o desenvolvimento de novos sentidos sobre as queixas escolares apresentadas, contemplando as dimensões social, psíquica

(incluindo emoções e intelecto, entre outras), histórica e biológica do ser humano. Deste modo, mobilizam-se potências contidas nesta rede, com vistas à superação da situação produtora da queixa escolar. Souza (2007) aponta, portanto, que a abordagem da Orientação à Queixa Escolar reconhece a natureza multifatorial das dificuldades e sofrimentos na vida escolar.

Além disso, busca compreender o processo de escolarização em seus desafios e potencialidades por meio de uma práxis que possibilita mobilizar as potências dos envolvidos nas queixas escolares, como indivíduos e também como rede, superando a lógica individualizante de sua produção. Surgem, assim, novos significados e sentidos em relação ao que está sendo vivenciado pelos atores institucionais.

Queixas Escolares na perspectiva dos participantes

Por meio desta categoria de análise, a pesquisadora buscou investigar quais eram as queixas escolares dos educadores, suas maneiras de compreendê-las e como atuavam para superá-las. As principais questões surgidas foram:

As dificuldades enfrentadas durante o período da pandemia da COVID-19, especialmente no que se refere à implementação do ensino híbrido e às suas repercussões no contexto pós-pandêmico. Esse período foi exaustivo para o corpo docente pois, além da necessidade de adaptações ao formato híbrido (semipresencial) de ensino adotado após o fim do período remoto, houve atividades de rodas de conversa com os alunos nas quais emergiram situações de muito sofrimento, como luto e outras vivências dolorosas do período de isolamento social pandêmico. Os participantes enfatizaram que deveriam fazer seu acolhimento sem qualquer

formação prévia ou orientação específica que lhes indicasse como proceder frente às diversas demandas emocionais que emergiram nesses encontros.

- ✓ O comportamento dos estudantes, percebido pelos docentes como hostil. Segundo as participantes, os estudantes não reconheciam quando erravam e tampouco aceitavam ser contrariados. Os educadores entendiam esses comportamentos como uma diminuição do temor diante de sanções realizadas tanto pelos professores quanto por seus familiares;
- ✓ A percepção, por parte dos educadores, de que os alunos demonstravam desinteresse pelas atividades escolares e imaturidade em relação às responsabilidades acadêmicas. Os participantes acreditavam que os alunos não possuíam capacidade de compreender a importância do aprendizado no ambiente escolar devido a essa imaturidade. Essa crença produzia, nos professores, uma sensação de impotência pois não viam como contribuir para transformar essa forma de pensar e agir de seus estudantes;
- ✓ A ideia de que a participação das famílias na vida escolar dos filhos é escassa ou inexistente, calcada no não comparecimento dos responsáveis às reuniões marcadas. E, ainda, nas demonstrações de desinteresse por parte deles como, por exemplo, as vezes em que ridicularizavam a seriedade das queixas sobre seus filhos apresentadas pelos educadores;
- ✓ As implicações do regime de trabalho em tempo integral adotado na escola logo após o fim do ensino remoto e o retorno presencial parcial, com aulas híbridas: o Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que expandiu a jornada escolar para sete ou nove horas diárias. Segundo os participantes, não lhes foi proporcionado um período adequado para uma adaptação às novas exigências e demandas desse modelo.

Enfrentamento às queixas escolares na perspectiva dos participantes

Esta categoria de análise permitiu compreender as estratégias de enfrentamento às queixas escolares na perspectiva dos participantes. Destacamos, primeiramente, que até pouco antes do início da pandemia de COVID-19, a escola em que foi realizada a pesquisa mantinha uma parceria com uma psicóloga que atendia semanalmente em uma sala, chamando ou recebendo os alunos individualmente, para atendimentos com base em uma abordagem clínica.

Conforme Patto (2022) e Souza (2015) explicitam, esta abordagem clínica psicológica no campo educacional é expressão de uma histórica relação estabelecida entre a Psicologia e a Educação, em que se evidencia uma forte incidência do tradicional modelo de atuação centrado no indivíduo, que permanece presente tanto na representação social sobre a Psicologia quanto na atuação de psicólogos escolares no Brasil. Tradicionais teorizações psicológicas, como a Teoria da Carência Cultural, Ambientalista, Organicista e da Carência Cultural legitimam cientificamente a atuação de profissionais que centram seu foco de análise no indivíduo abstrato, culpabilizando-o, enquanto a constituição social e histórica de fenômenos na interface Psicologia e Educação torna-se oculta (Patto, 2022). Nesse contexto, laudos psicológicos e diagnósticos patologizantes são proferidos como expressão do reducionismo de fenômenos sociais e históricos (como o fracasso escolar) ao âmbito individual, evidenciado, por exemplo, no processo de medicalização da Educação (Patto, 2022; Moysés; Collares, 2010).

Sendo assim, em coerência com o questionamento do modelo clínico de atuação no campo da Psicologia Escolar, Souza (2007) ressalta que o local de trabalho não é o que determina a atuação do psicólogo escolar, mas sim o foco e a finalidade de sua prática; o espaço físico não define a modalidade de intervenção. Assim, o fato dessa psicóloga ter na escola seu lugar de atuação não fez dela uma psicóloga escolar. Sua forma de trabalhar - uma abordagem clínica individual dirigida a questões de saúde mental do indivíduo descolada de questões coletivas, sejam elas sociais ou institucionais – não a caracteriza como tal.

A impossibilidade desse tipo de atuação ter efeitos que satisfaçam necessidades psicológicas relacionadas a questões institucionais da escola produziu uma insatisfação nos participantes, que queriam uma psicóloga que atuasse de outra maneira. Por essa razão, o trabalho oferecido por Rosa foi bem recebido: partiu de uma perspectiva crítica em psicologia escolar, buscando uma atuação voltada para questões institucionais, sociais e pedagógicas - e não centrada no indivíduo.

Em oposição a essa perspectiva crítica, quando a atuação da psicóloga reforça as relações de poder e hierarquias presentes no cotidiano escolar, sem problematizá-las e sem pensar seu lugar na produção e manutenção das dificuldades e sofrimentos na vida escolar dos estudantes e outros atores da cena escolar, não se consolidam o diálogo e a parceria em sua horizontalidade. Isto é, quando a "chegada das(os) psicólogas(os) e demais especialistas na escola se dá por uma estrutura institucional hierarquizada que distribui responsabilidades e confina cada um num determinado lugar" (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p. 35), inviabiliza-se um trabalho fundado na coletividade e na autonomia.

Destacamos, ainda, a Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a atuação de psicólogas e assistentes sociais na educação básica. Em consonância com as Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica (Conselho Federal de Psicologia, 2019) designa-se uma perspectiva crítica às práticas de psicólogas escolares - integrantes de uma equipe multiprofissional - nas redes de Educação. Segundo este documento orientador, a atuação destas profissionais deve estar alinhada ao compromisso ético e político da Psicologia Escolar com a construção de uma Educação de qualidade, com equidade, para todos.

A partir desse entendimento, foi delineada para as educadoras dessa escola uma proposta de enfrentamento às queixas escolares à luz dos pressupostos da Orientação à Queixa Escolar, com o propósito de aprofundar a compreensão das relações nas quais indivíduos e instituições educativas se constituem mutuamente tendo por base sua concepção de queixa escolar.

O grupo focal na perspectiva dos participantes e da pesquisadora

Quanto às análises ligadas às percepções dos participantes e da pesquisadora, demos especial atenção a seus efeitos na compreensão das queixas escolares, ao longo dos encontros do grupo focal.

Em um primeiro momento, revelou-se a necessidade de criação de espaços de expressão e reflexão. Meira (2003) ressalta a necessidade de que neles sejam problematizados acontecimentos. Isso ocorre quando a psicóloga escolar, em conjunto com os professores, tece reflexões sobre relações estereotipadas e práticas que estigmatizam e excluem a partir de cenas e fatos concretos

trazidos pelos participantes. Esse modo de trabalhar também favorece a construção de relações interpessoais humanas e humanizadoras, permitindo apreender a sociedade como um movimento em constante vir-a-ser.

Sobre as mudanças de entendimento dos temas ou problemas discutidos ao longo das interações nos encontros do grupo focal com os professores, Leite (1991) observa que as relações interpessoais têm ocupado um papel cada vez mais central em nosso desenvolvimento. A formação do indivíduo depende dessas relações, sendo fundamental que o professor compreenda a importância delas inclusive em sua atuação com seus educandos. Com isso, torna-se capaz de buscar em cada aluno suas capacidades e potencialidades, ao invés de restringir-se a reforçar sua inadequação frente a determinadas atividades. Essa perspectiva favorece que a professora se dedique preferencialmente a identificar e estimular aspectos positivos que fortalecem a autonomia do aluno no processo de aprendizagem. O foco na identificação e no fortalecimento das potências é, também, um dos princípios básicos da Orientação à Queixa Escolar.

O grupo focal teve, entre suas funções, o objetivo de proporcionar uma experiência das educadoras que evidenciasse a importância das relações que se voltam principalmente para as capacidades e potências dos participantes. Tornamo-nos mais capazes de oferecer a outros o que nós próprios experienciamos como algo que contribuiu para nosso fortalecimento, bem-estar e desenvolvimento. Assim, a expectativa é que as educadoras que participaram deste grupo focal tenham, a partir do que viveram nele, se tornado mais capazes de prover um ambiente que favoreça a superação das queixas que apresentaram sobre as relações entre seus alunos e entre eles e elas próprias.

A pesquisadora, ao refletir sobre as percepções que essa experiência com o grupo focal lhe proporcionou, entendeu que foi uma grande oportunidade ter podido acompanhá-los nesse processo de troca de saberes. Reconheceu-os como educadores valiosos, ao perceber os esforços constantes empreendidos por eles no processo de ensino-aprendizagem, especialmente considerando as inúmeras dificuldades enfrentadas em seu cotidiano escolar.

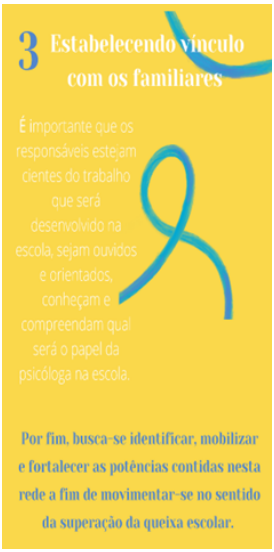
Destacamos a relevância dos relatos dos professores, de suas experiências e concepções. Ao serem compartilhadas, permitiram que, por meio de um olhar ampliado, houvesse uma reflexão coletiva que favoreceu novos entendimentos para além de uma visão individualizante, movimentando novas possibilidades em seus percursos profissionais. Além disso, foi para Rosa extremamente gratificante perceber como todos, cada qual à sua maneira, permitiram-se realizar releituras de suas práticas, buscando soluções e parcerias conjuntas. Ademais, ao longo dos encontros, os professores foram se aproximando uns dos outros e estabelecendo um espaço de escuta e partilha, fortalecendo o ambiente escolar enquanto espaço de troca e reflexão.

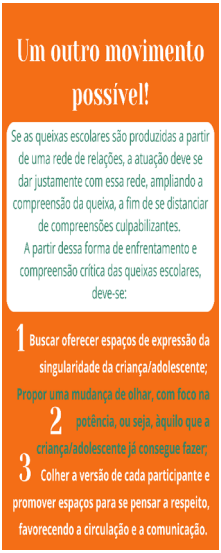
No encontro final do grupo, Rosa buscou enfatizar a abordagem de Orientação à Queixa Escolar. Seu objetivo foi divulgar princípios técnicos que a fundamentam, bem como fomentar a construção de novos sentidos e caminhos, entendendo que podem ser úteis diante das demandas apresentadas por professores e coordenadores pedagógicos acerca das dificuldades vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar. Partiu do entendimento, expresso anteriormente, de que a forma como esta abordagem compreende e atua frente a queixas escolares é capaz de produzir um pensar coletivo e colaborativo, sustentado por um olhar que valoriza o movimento e as possibilidades (Souza, 2007).

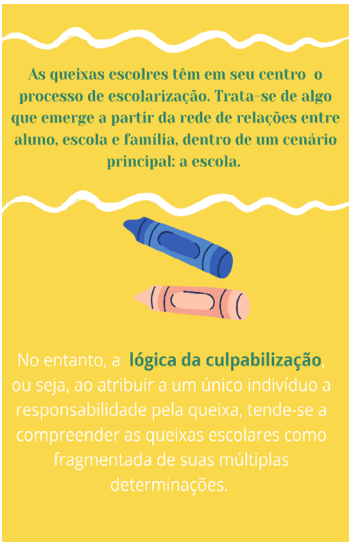
Para isso, apresentou e discutiu com as educadoras, relacionando com os conteúdos do processo grupal, o seguinte material que ela própria produziu, com inspiração na proposta de Orientação à Queixa Escolar:

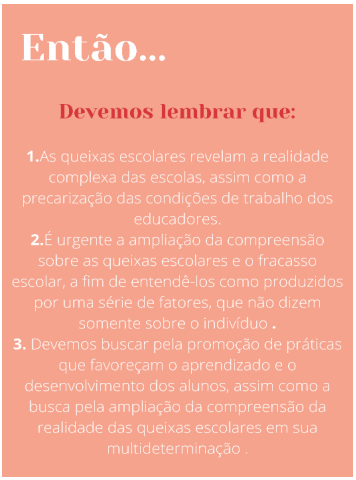
Material Informativo sobre estratégias de enfrentamento a queixas escolares

A apresentação deste material neste momento final tornou-se recheada de sentidos, construídos ao longo de um processo significativo e restaurador. Assim, tornou-se a coroação de um processo de produção coletiva – e não como algo exterior - e foi muito bem recebido.









Considerações finais

Neste texto foram apresentadas, inicialmente, as concepções sobre as queixas escolares apresentadas pelos participantes da pesquisa – de modo a atentar para os principais problemas de escolarização ou desafios enfrentados no contexto pós-pandêmico – e as estratégias de enfrentamento das queixas escolares presentes nos discursos destes educadores. Assim, foi possível apreender como a escola vinha lidando com essas demandas, desde um contexto anterior, marcado pela atuação de uma psicóloga em uma perspectiva clínica, até a busca por um profissional que estabelecesse uma relação mais horizontal e democrática, voltada à promoção da autonomia de todos os envolvidos no processo educativo. Esse último movimento foi o

responsável pela realização dos encontros do grupo focal referido neste trabalho.

Professores e coordenadores pedagógicos participaram destes encontros, ao longo dos quais foi possível perceber uma força ideologizante no entendimento de concepções sociais e de educação. Emergiu a culpabilização de indivíduos pelo fracasso escolar, centrada fundamentalmente no aluno ou no professor.

A presença de discursos medicalizantes e patologizantes refletiu-se nos relatos dos participantes sobre as queixas escolares. Também se evidenciou, nos discursos dos professores, o fato de que algumas de suas expectativas em relação ao desempenho dos alunos expressam ideias por vezes preconceituosas sobre como o contexto socioeconômico e familiar de seus alunos, de baixa renda, influencia negativamente sua aprendizagem, como expressão de tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar. Conforme elucidam Rosenthal e Jacobson (1973), esta imagem pejorativa sobre as famílias dos alunos pode estar associada a uma profecia autorrealizadora por meio da qual se gera uma expectativa baixa dessas professoras com relação a aprendizagem escolar dos alunos, e que produz efeitos no processo de escolarização.

Contudo, é importante assinalar a potência das reflexões das ressignificações promovidas nos encontros do grupo focal, ao longo dos quais essa imagem negativa pôde tornar-se melhor. Nas reuniões, Rosa destacou a importância de se problematizar os acontecimentos e as relações estereotipadas, a fim de que sejam construídas práticas humanizadoras capazes de favorecer uma compreensão ampliada da sociedade em seus âmbitos sociais, históricos e econômicos.

Durante a discussão sobre o material informativo, no último encontro do grupo focal, emergiram reflexões dos participantes sobre a importância de ampliar esse tipo de prática de escuta e discussão no cotidiano escolar. Diante disso, Rosa aludiu à necessidade de um trabalho conjunto e horizontal entre os diversos atores institucionais.

Por fim, esta pesquisa buscou contribuir para o embasamento e a proposição de políticas públicas voltadas ao apoio às escolas e à implementação de ações que levem à formação e manutenção de comunidades de aprendizagem, para favorecer relações dialógicas entre escola, família e comunidade. Salientamos a necessidade de um olhar atento às questões sociais, econômicas e políticas vivenciadas pela comunidade escolar, buscando fomentar uma reflexão sobre o papel da Psicologia na promoção de práticas de acolhimento mais sensíveis às vulnerabilidades, barreiras de acesso e desafios enfrentados pelos estudantes e suas famílias, com vistas à despatologização dos processos educativos. É de suma importância que a atuação da psicóloga ultrapasse o lugar clínico que historicamente lhe foi atribuído, contribuindo para a construção de espaços de diálogo com e entre educadores e gestores institucionais, entre outros atores da cena escolar. Essa atuação deve ser pautada na problematização de leituras reducionistas que individualizam questões sociais, reconhecendo o caráter social, histórico, pedagógico e coletivo do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2019.

CUNHA, E. O. *et al*. **Queixa Escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional**. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n. 3, p. 421-428, set./dez. 2014.

LEITE, D. M. **Educação e as relações interpessoais**. In: PATTO, M. H. (org.). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

MEIRA, M. E. M. **Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da Pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica.** In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). Psicologia Escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *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 doenças de indivíduos São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2010, p. 71-110.

NEGREIROS, F. (org.). **Palavras-chave em psicologia escolar e educacional**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2021.

OKERENTA, R. F. **Queixas Escolares no discurso de educadores do ensino médio no contexto pós-pandêmico**. Dissertação (Mestrado-

Programa de Pós Graduação Educação, Linguagem e Psicologia), Faculdade de Educação, Universidade de São paulo, 2025.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596334 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932 . Acesso em 5 novembro. 2025.

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 doenças de indivíduos.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Expectativas de professores com relação a alunos pobres. *In*: **A ciência social num mundo em crise.** São Paulo: EDUSP/Ed Perspectiva, 1973, p. 199-204.

SOUZA, B. P. **Apresentando a orientação à queixa escolar**. In: SOUZA, B. P. (Org.). Orientação à Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. **Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo**. 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 doenças de indivíduos. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

Na Saúde Mental

Orientação à Queixa Escolar no Sistema Único de Saúde: construindo práticas intersetoriais entre Saúde e Educação

Ruzia Chaouchar Alt[1]
Bárbara Caroline Celestino Palhuzi[2]
Cintia Trombaioli Nery[3]
Jaqueline Lima da Silva Nery[4]
Márcia Justino da Silva[5]
Tarsila Maria Ovelheiro[6]

Para início de diálogo

A interface entre saúde e educação no Brasil tem sido historicamente marcada pelo deslocamento de questões educacionais para o âmbito da saúde. Esta dinâmica tende a se

[1] Pós-doutora pela Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

[2] Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP)

[3] Psicóloga clínica e trabalhadora do Sistema Único de Saúde (SUS)

[4] Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

[5] Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP)

[6] Psicóloga colaboradora e representante do Conselho Regional de Psicologia no Conselho Municipal de Saúde de Guarulhos

concretizar na prática constante de encaminhar demandas escolares para serviços como Unidades Básicas de Saúde (UBS), Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) e clínicas-escola de Psicologia.

A recorrência desse fenômeno é revelada por pesquisas que apontam que entre 50% e 70% dos casos atendidos nesses serviços envolvem queixas de "não aprender" ou comportamentos considerados inadequados no contexto escolar (Machado, 1997). Estudos recentes continuam a identificar essa propensão de direcionamento de estudantes para serviços de saúde mental (Souza; Sobral, 2015), situação que, segundo Santos (2022), pode reforçar uma lógica manicomial devido aos aspectos de fragmentação entre as relações de Educação e Saúde.

Apoiando-se nesses pressupostos, a medicalização da educação se manifesta tanto nos encaminhamentos para serviços especializados quanto na elaboração de diagnósticos centrados em traços de "anormalidade". Esse processo frequentemente gera avaliações que categorizam estudantes mediante "deficiências" ou "transtornos", reduzindo suas trajetórias a descrições sintomatológicas (Whitaker, 2017). Esta dinâmica reforça, por sua vez, uma aliança entre interesses psiquiátricos e farmacêuticos, alinhada às lógicas aos mecanismos ideológicos neoliberais em dadas condições histórico-sociais. (Dardot; Laval, 2016).

Essa prática revela uma visão reducionista que transforma complexas questões educacionais em supostos déficits individuais, obscurecendo os determinantes sociais, políticos e pedagógicos do processo de escolarização. O presente estudo refuta essa perspectiva que opera na naturalização do desenvolvimento psíquico e atribui as dificuldades escolares predominantemente a fatores internos do estudante (Souza, 2015).

Como alternativa, à Psicologia Escolar e Educacional, em sua perspectiva crítica, oferece fundamentos para superar visões individualizantes. Esta abordagem compreende a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento humano, recusando a ideia de que dificuldades escolares derivam exclusivamente de aspectos internos do estudante.

Diante deste contexto, este capítulo analisa criticamente os encaminhamentos de queixas escolares aos serviços de saúde, com o objetivo de construir estratégias de intervenção baseadas na Orientação à Queixa Escolar (Souza, 2007; 2010). Busca-se contribuir para práticas profissionais mais integradas e sensíveis às múltiplas dimensões envolvidas no processo de escolarização.

Metodologicamente, adota-se abordagem qualitativa com análise documental (André, 2001) de registros de matriciamento de uma Unidade de Saúde da Família da região metropolitana de São Paulo. O processo analítico seguiu as etapas de leitura exploratória, leitura específica, categorização temática e interpretação crítica. Complementarmente, desenvolveram-se intervenções grupais com crianças, adolescentes e responsáveis, articulando práticas intersetoriais entre equipes multiprofissionais da saúde e atores escolares, visando práticas corresponsáveis e transformadoras na relação saúde-educação.

Desse modo, este estudo assume o compromisso ético-político de desvelar os mecanismos que transformam questões educacionais em demandas médicas, posicionando-se explicitamente em defesa de uma educação comprometida com os direitos da classe trabalhadora. A análise desenvolvida sobre os encaminhamentos de queixas escolares busca subsidiar práticas profissionais que resistam a lógica de medicalização e patologização da vida, articulando-se às lutas coletivas por uma escola pública que sirva aos interesses populares. A partir

do referencial da Orientação à Queixa Escolar, propõe-se uma atuação intencionalmente direcionada à construção de alternativas não medicalizantes, compreendendo a educação como espaço, sobretudo, de resistência ao projeto neoliberal.

Método

Este estudo, de abordagem qualitativa, fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, que compreende os fenômenos educacionais como produções históricas e sociais, determinadas pelas condições materiais e simbólicas que estruturam a realidade concreta. A investigação tem como propósito elaborar indicativos de intervenção na interface entre Saúde e Educação, tomando como referência os fundamentos da Orientação à Queixa Escolar (OQE), conforme proposta por Souza (2007). Nesse sentido, busca-se subsidiar a (re)construção de saberes e práticas da psicologia diante das complexas demandas educacionais.

A perspectiva adotada orienta a análise na superação de leituras individualizantes e naturalizantes acerca da dinâmica de produção das queixas escolares, compreendendo-as como expressões das contradições que engendram a interface entre Educação e Saúde. O processo de produção das informações desenvolveu-se por meio de análise documental (André, 2001) de registros de reuniões de matriciamento realizadas em uma Unidade de Saúde da Família (USF) do município de Guarulhos (SP), no primeiro semestre de 2019. Salienta-se que a USF desempenha função essencial na Atenção Primária à Saúde, atuando como porta de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS) e como espaço de articulação intersetorial, especialmente na promoção do cuidado integral e na integração das políticas públicas de Saúde, Educação e Assistência Social.

A USF em questão localiza-se na região metropolitana de São Paulo e atende uma população de aproximadamente 30 mil habitantes, distribuída em seis equipes de Estratégias de Saúde da Família (composta por 1 médico, 1 enfermeiro, auxiliares de enfermagem e agentes comunitários de saúde). Cada equipe é responsável pelo acompanhamento longitudinal da saúde de seus usuários em um determinado território.

De modo geral, o acolhimento inicial era realizado por profissionais da USF ou por agentes comunitários de saúde, que estabeleciam o primeiro contato com os pais e/ou responsáveis. Os casos eram, posteriormente, discutidos em reuniões interdisciplinares entre a equipe do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) e a Equipe de Atenção Primária à Saúde. Nesse contexto, vale destacar que até 2019, as ações de apoio matricial às equipes de Saúde da Família eram desenvolvidas pelos Núcleos Ampliados de Saúde da Família (NASF); contudo, com a reestruturação promovida pela Portaria nº 3.222/2019, esses núcleos foram substituídos pelas equipes multiprofissionais (eMulti), atualmente responsáveis por oferecer apoio técnico e matricial às USF. As eMulti são compostas por profissionais como psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, nutricionistas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que atuam de forma integrada e interdisciplinar no fortalecimento do cuidado em rede.

Isto posto, foram analisados registros que atendiam aos seguintes critérios de inclusão:

- Conter discussões sobre encaminhamentos de sujeitos identificados com queixas escolares no período delimitado;
- Apresentar debates envolvendo a interface entre saúde e educação.

O conjunto documental analisado compreendeu 159 registros de casos. Do ponto de vista ético, o estudo foi conduzido em conformidade com os preceitos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016, utilizando exclusivamente documentos de acesso institucional e assegurando o anonimato dos profissionais e usuários envolvidos.

Procedimentos de Análise

Com base em André (2001), a análise documental foi adotada como procedimento metodológico de caráter interpretativo, orientado pela compreensão de que os documentos constituem produções sociais historicamente situadas, e não registros neutros da realidade. Nessa perspectiva, os materiais analisados foram tratados como fontes de significações que expressam concepções de sujeito, valores institucionais e relações de poder que permeiam a relação entre os campos da Educação e da Saúde. A análise seguiu quatro etapas principais, a saber:

- Leitura aprofundada de cada registro em sua singularidade;
- Identificação de temáticas comuns entre os documentos;
- Compreensão das concepções de sujeito, educação e saúde presentes nos discursos institucionais;
- Categorização das queixas escolares segundo eixos temáticos predefinidos.

Resultados e Discussão

Os dados analisados fornecem subsídios para uma reflexão crítica acerca da natureza das queixas escolares encaminhadas aos serviços de saúde. Esta seção examina tais informações à luz dos

princípios de OQE, considerando suas implicações para as práticas profissionais que constituem a relação entre saúde e educação.

Caracterização das Queixas Escolares

A organização e análise do material produzido, permitiram a definição de quatro eixos analíticos para a compreensão das queixas escolares encaminhadas, que serão explicitados a seguir:

- *Dimensão Pedagógica:* Demandas relacionadas a dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e apropriação de conteúdos acadêmicos.
- *Dimensão Comportamental e Relacional:* Queixas sobre condutas consideradas desviantes ou inadequadas e dificuldades em relacionamentos interpessoais.
- *Dimensão dos psicodiagnósticos tradicionais:* Casos com psicodiagnósticos tradicionais estabelecidos ou hipóteses de transtornos, evidenciando riscos de reducionismo biomédico.
- *Questões Familiares e Psicossociais:* Situações que envolvem contextos de vulnerabilidade social e expressões de violências.

A análise revela uma tendência preocupante de medicalização das dificuldades de aprendizagem e comportamento. Verificou-se a predominância de queixas comportamentais e relacionais (48%), seguidas das pedagógicas (23%), o que indica um deslocamento do foco educacional para o campo da saúde. Com efeito, comportamentos considerados inadequados e desempenhos aquém das expectativas passam a ser interpretados como possíveis transtornos, convertendo questões pedagógicas, sociais, institucionais, relacionais em problemas individuais.

O percentual de registros envolvendo psicodiagnósticos tradicionais (19%) reforça a naturalização de explicações simplificadoras para questões complexas do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Collares e Moysés (1996), a escola tem se configurado como espaço de produção de "doenças", no quais diferenças são convertidas em "desvios" a serem corrigidos, o que tende a fortalecer o processo de culpabilização do sujeito e a desresponsabilização institucional.

Distribuição por Sexo

A análise dos 159 casos evidencia diferentes perfis de demanda conforme a variável sexo. No total da população atendida, observa-se relativo equilíbrio, com 54% de pessoas do sexo feminino e 46% do sexo masculino. Entretanto, entre o público em idade escolar, há concentração de encaminhamentos de pessoas do sexo masculino (58%), enquanto 42% são do sexo feminino.

Características dos Encaminhamentos

A análise documental evidenciou que as instituições de ensino se configuram como a principal origem dos encaminhamentos realizados, superando outras fontes de referência, tais como o Ambulatório da Criança, o Conselho Tutelar (CT), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), a Atenção Primária à Saúde (APS), a Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos (EMTU), as demandas espontâneas e a Unidade de Pronto Atendimento (UPA).

Por sua vez, a ausência de formulários padronizados resulta em heterogeneidade na apresentação das demandas, com descrições que variam em nível de detalhamento e solicitações

genéricas por avaliação especializada. Na maioria dos registros de encaminhamento, observa-se uma compreensão fragmentada do sujeito, expressa na justaposição de breves informações sobre marcos desenvolvimentais de forma descontextualizada.

Desse modo, predomina, nos documentos elucidados, uma leitura que associa as dificuldades escolares a supostos problemas de ordem emocional, sustentando uma concepção amplamente difundida de que a produção do fracasso escolar decorre de fatores individuais ou familiares da criança encaminhada. Essa perspectiva tende a isentar a instituição escolar de sua corresponsabilidade no processo, atribuindo-lhe um papel secundário na produção e manutenção das queixas escolares. (Souza, 2005; Dazzani, 2014).

Os dados analisados indicam que a queixa escolar tende a ser interpretada como expressão de suposta incapacidade do sujeito, reduzindo-a a um caráter exclusivamente biológico ou inato. Essa compreensão, entretanto, não é neutra, pois integra um movimento mais amplo de naturalização da medicalização e patologização das diferenças individuais, no qual aspectos inerentes à experiência humana e ao desenvolvimento são transformados em "eventos patológicos isolados".

Observa-se a ausência de uma narrativa analítica que contextualize os dados a partir de fundamentos teórico-práticos orientados por uma perspectiva crítica, o que dificulta a construção de uma compreensão singular do sujeito em seu percurso educativo. Essa lacuna indica a manutenção da lógica de medicalização, à medida que reduz a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento a um conjunto de sintomas, obscurecendo as determinações sociais, institucionais e históricas que produzem e sustentam as queixas escolares e orientam os encaminhamentos realizados.

Esse processo evidencia a necessidade de desenvolver instrumentos mais estruturados e alinhados a uma perspectiva crítica de atuação, capazes de subsidiar práticas interdisciplinares e intersetoriais. Esses instrumentos devem qualificar o diálogo entre os diferentes setores envolvidos no contexto escolar, favorecendo uma compreensão ampla e contextualizada das situações que originam e perpetuam a produção das queixas escolares.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de fortalecer a comunicação entre profissionais da educação e da saúde, permitindo respostas integradas fundamentadas em princípios teórico-metodológicos voltados à compreensão e superação da dinâmica de produção e reprodução das queixas escolares. Essa articulação amplia o potencial reflexivo e interventivo das equipes, evitando reducionismos individualizantes e promovendo práticas alinhadas à análise crítica das condições institucionais e sociais que estruturam o processo educativo.

Proposta de intervenção na Atenção Primária à Saúde: Indicativos para uma atuação fundamentada na OQE

A elaboração de indicativos para uma proposta de atendimento fundamentada na OQE na Atenção Primária à Saúde constitui estratégia essencial para enfrentar os mecanismos de individualização das múltiplas mediações e contradições que se objetivam na interface saúde-educação. Por indicativos, entende-se diretrizes que orientam a organização e a implementação de práticas na Atenção Primária à Saúde (APS), fornecendo subsídios teórico-metodológicos que apoiam a articulação de ações intersetoriais e a promoção do cuidado integral, integrando os diferentes setores e profissionais envolvidos no acompanhamento de crianças e adolescentes.

Observa-se que o modelo de encaminhamento das queixas escolares, marcado pela fragmentação e pela lógica de delegação de casos, mostra-se insuficiente para lidar com a complexidade das demandas na relação entre saúde e educação. A prática tradicional, centrada na queixa isolada e na transferência de responsabilidade entre profissionais, tende a gerar percursos descontínuos e pouco resolutivos para os estudantes. Contribuir para a superação dessa abordagem reducionista é, portanto, fundamental para a construção de uma atenção integral e interdisciplinar.

Desse modo, a OQE busca deslocar o foco das supostas disfunções individuais para as condições institucionais, pedagógicas e sociais que produzem e sustentam a dinâmica de produção das queixas escolares. Essa perspectiva requer uma análise contextualizada das queixas, considerando as mediações e determinações presentes nas relações entre escola, estudante e família, inseridas em condições histórico-sociais específicas. Devem ser observados fatores como políticas educacionais, formação docente e as ações conjuntas e articuladas que se manifestam nas contradições do cotidiano escolar (Souza, 2008, Souza; Braga, 2014).

A elaboração de indicativos para uma proposta de atendimento fundamentada na OQE na Atenção Primária à Saúde constitui uma estratégia essencial para enfrentar os modelos de medicalização que fundamentam e se manifestam na interface entre saúde e educação. Ao propor uma abordagem crítica, a OQE busca deslocar o foco das supostas disfunções individuais para as condições institucionais, pedagógicas e sociais que produzem e sustentam a dinâmica de produção das queixas escolares, oferecendo subsídios para intervenções mais integradas e contextualizadas.

Matriciamento Intersetorial em diálogo com o contexto escolar

Partindo da premissa de que o universo escolar é o lócus principal de geração e sustentação das queixas escolares, a proposta busca contrapor o modelo clínico individual, posicionando o diálogo intersetorial como eixo central, operando por meio de quatro dimensões:

- Dimensão Analítica: Desconstrução dos processos de patologização mediante contextualização sócio-histórica das queixas escolares.
- Dimensão Interventiva: Construção coletiva de projetos terapêuticos singulares, com pactuação corresponsável entre os setores da educação e da saúde.
- Dimensão Formativa: Espaço de educação permanente para profissionais de ambas as áreas ampliarem a compreensão sobre a realidade e os desafios umas das outras.
- Dimensão de Sistematização do Fluxo de Encaminhamentos de Queixas Escolares: Esta dimensão analisa as queixas escolares considerando as mediações e contradições nas inter-relações entre escola, estudante, família e os serviços de saúde, educação e assistência social, dentro de contextos histórico-sociais específicos. Busca possibilitar ações integradas e articuladas das equipes intersetoriais, por meio da adequação das ferramentas às necessidades do território e da promoção do cuidado integral.

Como estratégia para operacionalizar os princípios do apoio matricial e viabilizar uma atuação conjunta, propõe-se a institucionalização de instrumentos padronizados de suporte à

prática profissional. Destacam-se dois dispositivos fundamentais: um protocolo de avaliação contextualizada do processo de aprendizagem e do desenvolvimento psíquico, baseado em fundamentos teórico-metodológicos de perspectiva crítica; e um protocolo de acolhimento com escuta qualificada, voltado à construção de vínculo e à identificação corresponsável das necessidades dos sujeitos. Esses instrumentos podem estruturar o processo de trabalho, orientando a coleta de informações e a interação entre os diferentes atores envolvidos.

O processo de elaboração e implementação sistemática desses protocolos, tende a fomentar a transição de um modelo fragmentado para uma perspectiva de gestão compartilhada de casos. Eles podem funcionar como um eixo comum que organiza e qualifica a interconsulta entre a equipe de referência e os apoiadores especializados, permitindo uma análise conjunta e contínua da situação. Dessa forma, pretende-se potencializar a construção de projetos terapêuticos singulares e integrados, nos quais as intervenções são construídas de forma interdisciplinar, resultando em estratégias interventivas alinhadas às reais necessidades dos usuários e suas famílias.

A articulação entre essas etapas consolida uma prática alinhada aos princípios da Orientação à Queixa Escolar (OQE), promovendo o deslocamento de lógicas medicalizantes para abordagens colaborativas e contextualizadas. Essa dinâmica apoia-se no diálogo contínuo entre a equipe multiprofissional de saúde e os profissionais da escola, permitindo a construção compartilhada de estratégias de cuidado e de compreensão das demandas escolares (Braga; Souza, 2014). A interação entre esses diferentes campos institucionais amplia a análise do fenômeno escolar e fortalece ações intersetoriais, favorecendo práticas corresponsáveis que reconhecem a complexidade das relações entre saúde, educação

e contexto social, além de valorizar a co-participação do sujeito nesse processo.

Intervenção Grupal na Perspectiva da OQE

A intervenção grupal, fundamentada nos pressupostos da Orientação à Queixa Escolar (OQE) (Souza, 2010), configura-se como um dispositivo crítico de análise e transformação das práticas voltadas ao atendimento das dificuldades escolares. Esta abordagem busca tensionar e deslocar a lógica hegemônica de medicalização e patologização do não aprender, recorrente nas relações entre os campos da Educação e da Saúde, promovendo uma compreensão das queixas escolares como fenômenos socialmente situados, construídos na interface entre a criança/adolescente, sua família e a escola.

Para operacionalizar a intervenção, foram constituídos quatro grupos de triagem de orientação, com até 10 responsáveis cada, abrangendo 42 crianças e adolescentes encaminhados pela instituição escolar à Unidade de Saúde da Família (USF) entre janeiro e julho de 2019. Cada grupo foi conduzido por dois profissionais, sendo um psicólogo fixo e outro profissional de nível superior da equipe NASF ou da USF, assegurando a interdisciplinaridade e a integração das ações.

O processo grupal estruturou-se em oito sessões semanais, com duração média de 1h30, utilizando recursos expressivos e lúdicos como instrumentos de mediação. Além da triagem coletiva com famílias e educadores, a intervenção incluiu encontros específicos com as crianças/adolescentes, nos quais foram exploradas suas experiências escolares, sentimentos e percepções sobre as relações na escola. Em cada etapa, houve diálogo sistemático com a equipe escolar, buscando:

- Compartilhar observações sobre o desempenho e comportamento das crianças/adolescentes;
- Identificar fatores institucionais, pedagógicos e sociais que implicam no processo de escolarização;
- Articular estratégias conjuntas entre escola, família e serviços de saúde para enfrentamento das dificuldades;
- Favorecer práticas corresponsáveis e integradas, fortalecendo a rede de apoio intersetorial.
- Durante o desenvolvimento da intervenção, observou-se que os processos grupos funcionaram como espaços de produção de sentidos e reconstrução das significações das queixas escolares, permitindo:
- A problematização das explicações naturalizantes centradas exclusivamente no indivíduo;
- O fortalecimento da participação ativa de todos os atores da rede (criança/adolescente, família, escola e serviços de saúde);
- A mobilização das potencialidades da rede intersetorial para a construção de estratégias articuladas e contextualizadas, capazes de enfrentar criticamente as demandas e contradições presentes na interface entre saúde e educação;
- A promoção de práticas educativas mais inclusivas e orientadas por princípios emancipatórios.

Além das sessões em dinâmicas grupais, foi realizado acompanhamento longitudinal, incluindo contatos telefônicos, visitas domiciliares periódicas pelos Agentes Comunitários de Saúde e reuniões de matriciamento com as escolas, garantindo continuidade e sustentabilidade das ações.

Os resultados indicam que a intervenção grupal proporcionou acolhimento às crianças/adolescentes e suas famílias, fortalecendo o diálogo com a escola e promovendo a construção coletiva de estratégias educativas e de cuidado. Essa abordagem, breve e focal, orienta-se para a promoção de autonomia e corresponsabilidade entre todos os participantes, evidenciando o potencial da Orientação à Queixa Escolar (OQE) para fortalecer práticas intersetoriais e integradas, alinhadas aos princípios do SUS, como integralidade, participação social e atenção centrada nas necessidades do usuário.

Considerações finais

A análise conduzida neste capítulo elucidou os mecanismos constitutivos da lógica de medicalização da educação e de outras esferas da vida, os quais se manifestam na interface entre Educação e Saúde. Esta manifestação é particularmente visível na tendência de transferir, sistematicamente, demandas de natureza educacional para os serviços de saúde. Fundamentada nos pressupostos da Orientação à Queixa Escolar (Souza, 2007), a investigação constatou a predominância de um modelo de atendimento que converte questões pedagógicas, sociais, políticas e institucionais em supostos transtornos individuais. Tal processo acaba por ocultar as determinações sociais e históricas inerentes ao processo de escolarização.

Os procedimentos metodológicos adotados, baseados na análise documental de registros de matriciamento em uma Unidade de Saúde da Família, possibilitaram identificar quatro eixos principais de queixas escolares: dimensão pedagógica, comportamental e relacional, psicodiagnósticos tradicionais e questões familiares e psicossociais. A distribuição percentual

dessas demandas - com destaque para a predominância de queixas comportamentais (48%) sobre as pedagógicas (23%), além da significativa presença de encaminhamentos com psicodiagnósticos tradicionais (19%) - evidenciando a urgência de se repensarem as práticas profissionais na interface entre Saúde, Educação e Assistência Social.

Como alternativa a essa dinâmica de medicalização da educação e de outras esferas da vida, a proposta de intervenção fundamentada na Orientação à Queixa Escolar demonstrou a viabilidade de práticas intersetoriais que promovam a corresponsabilização entre os campos da saúde e educação. As experiências de matriciamento e intervenção grupal desenvolvidas revelaram-se potentes dispositivos de transformação das relações estabelecidas com as queixas escolares, privilegiando a contextualização sócio-histórica em detrimento de explicações reducionistas.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de se consolidarem marcos teórico-práticos que orientem práticas profissionais comprometidas com a superação do modelo medicalizante, mediante a implementação de protocolos compartilhados de atuação, a institucionalização de espaços permanentes de diálogo intersetorial e o desenvolvimento de processos formativos que privilegiam a construção coletiva de saberes. Tais iniciativas constituem condição fundamental para a efetivação do direito à educação e para a construção de implicações ético-políticas comprometidas com a transformação das reais condições de escolarização no país.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Análise documental como método de pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 95-107, 2001.

BRAGA, S. G.; SOUZA, M. P. R. Da Educação para a Saúde: trajetória de encaminhamentos escolares - de 1989 a 2005. In: **Psicologia Escolar e Educacional: pesquisas, percursos e intervenções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. v. 1, p. 67-82.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. D**iário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAZZANI, M. V. M. et al. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, 2014.

MACHADO, A. M. A queixa escolar na perspectiva histórica. In: P**sicologia e Educação: um debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 113-135.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Editora Intermeios, 2015.

SANTOS, R. L. Itinerários de manicomialização: os riscos dos encaminhamentos escolares para os CAPSIs. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 201-215, 2022.

SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2007. E-book. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/536. Acesso em: 26 out. 2025.

SOUZA, D. T. R. de. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade no ensino: uma reflexão crítica. In: **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Escuta, 2002. p. 145-162.

SOUZA, M. P. R. de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 82-107, 2005.

SOUZA, M. P. R. de. Orientações para atuação do psicólogo escolar: a queixa escolar. In: **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 45-78.

SOUZA, M. P. R.ebello de. A queixa escolar e a medicalização da educação. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 31-39, 2015.

SOUZA, M. P. R.; SOBRAL, F. A. Mapeamento da produção científica sobre a queixa escolar no Brasil (2010-2020). **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, n. 3, p. 1-15, 2020.

WHITAKER, R. **Anatomia de uma epidemia: remédios psiquiátricos e o aumento das doenças mentais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

Atendimento clínico em Orientação à Queixa Escolar: experiências entre os serviços públicos de saúde e o consultório particular em Balsas–MA

Péricles de Souza Macedo[1]

Falar sobre a queixa escolar é, inevitavelmente, falar sobre as formas como a sociedade compreende a infância, a aprendizagem e o papel da escola. No cotidiano dos atendimentos clínicos, tanto nos serviços públicos de saúde quanto na clínica particular, percebo que a queixa escolar costuma chegar como uma demanda pronta: um enunciado que traz em si um diagnóstico informal, uma atribuição de causa e uma expectativa de correção. "Ele é muito agitado", "ela não aprende", "ele não quer saber de escola" são expressões que se repetem, revelando não apenas o sofrimento da criança, mas também o mal-estar das instituições diante das contradições que estruturam o processo educativo.

Quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, o que chega não é apenas o sintoma de um aluno, mas uma complexa trama de relações que envolvem família, escola e sociedade. A psicologia crítica nos ensina que nenhuma queixa é individual

[1] Psicólogo da Secretaria Municipal de Saúde de Balsas e em consultório particular

em essência; toda queixa traz as marcas de um contexto histórico, econômico e cultural. Assim, o trabalho clínico em orientação à queixa escolar exige um deslocamento de olhar: de uma leitura centrada no déficit para uma compreensão ampliada do sujeito e das condições que produzem o seu sofrimento.

No município de Balsas, cuja população é de 101.767, de acordo com os dados do último IBGE, no sul do Maranhão, onde atuo tanto na rede pública quanto em consultório particular, essa temática ganha contornos próprios. A cidade, marcada pelo contraste entre o agronegócio pujante e as desigualdades sociais persistentes, produz também suas versões particulares das queixas escolares. O aumento do número de encaminhamentos de crianças e adolescentes com supostos "transtornos de aprendizagem" e "problemas de comportamento" mostra não apenas um fenômeno clínico, mas uma crise institucional e social mais ampla. A escola muitas vezes não consegue lidar com as expressões singulares da infância em um cenário de precarização e pressão por resultados.

É nesse contexto que o psicólogo é convocado a atuar tanto na rede pública em espaços como Unidades Básicas de Saúde, o CAPS infanto juvenil e as escolas públicas quanto na clínica privada. Em ambos os campos o desafio é não reduzir a queixa a uma etiqueta diagnóstica, mas acolhê-la como um ponto de partida para compreender as condições subjetivas e institucionais que a produzem. Inspirado pela perspectiva sócio-histórica, procuro compreender o sujeito como ser histórico, constituído nas relações sociais e nas mediações simbólicas que dão forma ao seu desenvolvimento (Vigotski, 1991).

Trabalhar a queixa escolar, portanto, é abrir espaço para escutar a escola e a sociedade através da criança. É entender que o sofrimento que se expressa na dificuldade de aprender,

no comportamento agitado ou no desinteresse não é apenas um "problema individual", mas um espelho das contradições sociais que atravessam o processo educativo. É com esse olhar que este capítulo se constrói: o olhar de quem, a partir da prática clínica em Balsas, busca problematizar as dimensões sociais e subjetivas do fracasso escolar, articulando teoria, escuta e experiência.

A queixa escolar e suas determinações sociais

A história da queixa escolar no Brasil se confunde com a história da própria psicologia enquanto campo profissional. Pois desde o início do século XX quando os testes psicométricos e as práticas de orientação vocacional começaram a ser utilizados nas escolas, a psicologia passou a ocupar um papel central na legitimação do fracasso escolar como fenômeno individual. Como nos lembra Maria Helena Souza Patto (1990), a escola moderna construiu o mito do aluno "normal" e a partir dele passou a classificar, medir e corrigir os que se desviavam desse padrão.

Nos anos 1950 e 1960, a queixa escolar era tratada a partir de uma matriz médico-pedagógica quando se acreditava que as dificuldades de aprendizagem tinham origem em disfunções orgânicas, déficits intelectuais ou nos problemas familiares. Essa perspectiva, que era fortemente marcada pela psicometria, produziu uma visão reducionista do sujeito e uma prática que reforçava a culpabilização da criança e de sua família. O papel do psicólogo nesse contexto, era o de identificar "problemas" e "corrigir desvios" muitas vezes por meio de encaminhamentos ou intervenções terapêuticas isoladas. Com o avanço da Psicologia Escolar Crítica e o impacto das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica especialmente a partir dos anos 1980, acontece uma ruptura epistemológica profunda.

Autores como Ana Bock (2001) e Maria Helena Souza Patto (1990) denunciaram o caráter ideológico dessas práticas e propuseram uma nova compreensão do fracasso escolar: não como expressão de um déficit individual, mas como produto das contradições sociais e institucionais. A escola, inserida em um sistema desigual, reproduz desigualdades, e a psicologia, quando não se reposiciona criticamente, corre o risco de ser cúmplice desse processo.

Nessa perspectiva, a queixa escolar deixa de ser entendida como algo "da criança" e passa a ser vista como uma produção social. A criança que não aprende ou que se comporta "mal" está, muitas vezes, expressando a falência de um modelo escolar que ignora as condições concretas de vida dos alunos e a pluralidade de seus modos de ser e aprender. Ao mesmo tempo, o sofrimento docente e a falta de condições institucionais também emergem como parte da mesma trama. Como lembra Tanamachi (2000), o psicólogo escolar deve ser um analista das relações pedagógicas e institucionais, e não apenas um técnico de correção de comportamentos.

Em Balsas, esse cenário se torna ainda mais evidente quando observamos o cotidiano das escolas públicas, muitas delas situadas em áreas de vulnerabilidade social. Recebo frequentemente, nos serviços públicos de saúde, crianças encaminhadas com diagnósticos prévios de "déficit de atenção" ou "transtorno de conduta". Ao aprofundar a escuta, percebo que as dificuldades relatadas estão ligadas a uma série de fatores como, principalmente, escolas precárias em estrutura física e em condições de trabalho das profissionais que, pressionadas por resultados, não conseguem lidar com a diversidade dos alunos. Elencamos, também, más condições de moradia, sobrecarga das famílias e ausência de políticas públicas consistentes.

A queixa escolar, portanto, é um fenômeno polifônico. Ela fala do aluno, mas também da escola, da família, da cidade, da economia e das políticas educacionais. Quando chega ao psicólogo, carrega a voz de vários atores e o desafio ético do clínico é distinguir essas vozes, sem silenciar nenhuma. O trabalho clínico em orientação à queixa escolar, nesse sentido, exige não apenas técnica, mas uma postura política: a de escutar o sujeito sem descontextualizá-lo, de compreender o sintoma como expressão de um modo de viver e aprender em determinadas condições sociais.

A Psicologia Escolar Crítica e o deslocamento do olhar clínico

A Psicologia Escolar Crítica, ao incorporar as bases da Psicologia Sócio-Histórica, propõe um novo lugar para o psicólogo e uma nova forma de compreender a clínica. Vigotski (1991) ensina que o desenvolvimento humano se dá por meio das mediações sociais e culturais o sujeito é constituído nas relações, e não isoladamente. Esse princípio desloca o olhar clínico do indivíduo para o contexto, exigindo que o psicólogo amplie sua escuta e analise as condições concretas de existência do sujeito.

Nos atendimentos que realizo, percebo que o primeiro movimento necessário é o de suspender o desejo de diagnosticar. Isso não significa negar o sofrimento ou a necessidade de intervenções específicas, mas evitar que a escuta se transforme em uma busca por rótulos. A escuta clínica, nesse contexto, é uma escuta que problematiza, que pergunta, que contextualiza. Quando uma mãe me diz que o filho "não aprende", costumo perguntar: "O que significa aprender para a escola dele? O que ele já aprendeu fora da escola?". Essas perguntas abrem o campo da reflexão e revelam dimensões invisibilizadas do processo educativo.

Como destaca Ana Mercês Bahia Bock (2001), o papel do psicólogo escolar crítico é o de desnaturalizar as práticas e os discursos que sustentam as desigualdades educacionais. Isso implica compreender que o sofrimento escolar é também uma forma de resistência: a criança que se recusa a aprender, que desobedece, que se desliga da escola, pode estar expressando uma crítica silenciosa a um sistema que não reconhece sua singularidade. Assim, o atendimento clínico, longe de ser um espaço de correção / adaptação, torna-se um espaço de significação um lugar onde o sujeito pode narrar sua experiência e reconstruir o sentido de aprender.

A clínica, nesse sentido, se torna ampliada: não se limita ao consultório, mas se estende ao território, às instituições, às relações. O trabalho clínico em orientação à queixa escolar demanda diálogo com professores, gestores e famílias. É um trabalho coletivo, interdisciplinar, que rompe com a lógica da fragmentação e busca reconstruir os vínculos entre os sujeitos e o ato de aprender.

Nos próximos tópicos, explorarei como essa concepção se materializa na prática primeiro nos serviços públicos de saúde de Balsas, depois na clínica particular, mostrando como o mesmo fenômeno pode assumir configurações distintas conforme o contexto de atendimento e as condições institucionais envolvidas.

O atendimento clínico em serviços públicos de saúde em Balsas

O trabalho clínico em orientação à queixa escolar, quando realizado em serviços públicos de saúde, exige do psicólogo uma escuta atenta não 1apenas ao sujeito, mas também às políticas

públicas que moldam as possibilidades de cuidado. Em Balsas, a rede pública conta com diferentes pontos de atendimento que recebem crianças encaminhadas pelas escolas: o CAPS Infantil, as Unidades Básicas de Saúde e, em alguns casos, a própria Secretaria de Educação. Essa rede, embora essencial, enfrenta limitações materiais e estruturais que influenciam diretamente a forma como o atendimento é conduzido.

Nas reuniões de matriciamento, é comum que professores e profissionais da saúde tragam relatos sobre crianças que "não se concentram", "são agressivas" ou "não têm interesse". Nessas situações, procuro compreender o percurso da queixa: quem a formulou, em que contexto e com que expectativas. Essa investigação revela que, muitas vezes, o encaminhamento nasce de uma lógica que desloca o problema da instituição para o indivíduo como se a escola não tivesse qualquer participação na construção do fracasso escolar. Patto (1990) já alertava para esse movimento de individualização, que acaba mascarando as condições sociais e pedagógicas da produção da queixa.

No CAPS, o atendimento clínico não pode se limitar a uma escuta isolada da criança. É preciso compreender a dinâmica institucional que a cerca. Costumo iniciar os atendimentos com entrevistas ampliadas, nas quais converso com os pais, professores e, quando possível, com a equipe pedagógica da escola. Esses encontros revelam o quanto o sofrimento infantil é atravessado por demandas contraditórias: de um lado, a escola que espera desempenho e disciplina; de outro, a família que busca acolhimento e compreensão. A criança, nesse cenário, se vê no meio de dois mundos que nem sempre dialogam entre si.

Um caso que me marcou foi o de João (nome fictício), um menino de oito anos encaminhado pela escola por "dificuldades de

aprendizagem e agressividade". Durante os primeiros encontros, percebi que João era curioso, falante e expressivo, mas evitava qualquer atividade que lembrasse as tarefas escolares. Quando perguntei o que ele sentia na escola, respondeu: "Lá é o lugar onde eu erro". Essa frase sintetiza muito do sofrimento escolar que encontro em Balsas: crianças que associam o aprender ao fracasso, que vivem a escola como um espaço de avaliação constante, onde o erro é punição e não possibilidade.

João morava, com a mãe e dois irmãos, em uma casa simples na periferia da cidade. A mãe, desempregada, relatava sentir-se culpada por "não conseguir educar direito". A escola, por sua vez, dizia que "a mãe não acompanhava". O ciclo de culpabilizações estava formado. O papel do psicólogo, nesse contexto, é o de romper com essa lógica, deslocando o foco da culpabilização para a compreensão. A partir das reuniões com a escola e dos atendimentos individuais, foi possível reconstruir a história de João: uma criança que, diante das adversidades, expressava em sua agitação a tentativa de afirmar-se como sujeito em um ambiente que o desqualificava constantemente.

A atuação clínica, nesse caso, não se restringiu à escuta individual. Promovi encontros com a professora e a coordenadora pedagógica, buscando compreender o modo como a escola interpretava o comportamento de João. Aos poucos, a equipe começou a perceber que o problema não estava apenas nele, mas também na forma como as diferenças eram tratadas em sala de aula. Essa mudança de perspectiva, ainda que sutil, abriu espaço para novas práticas pedagógicas: atividades mais lúdicas, tempos diferenciados de aprendizagem e o reconhecimento das capacidades de João para além do rendimento escolar.

Essa experiência reforçou em mim, a convicção de que o atendimento clínico em serviços públicos precisa ser necessariamente coletivo, pois o psicólogo nesse contexto, é um mediador entre mundos, a saber o da saúde, o da educação e o da vida cotidiana das famílias. Trabalhar a partir da Psicologia Escolar Crítica significa compreender que o sofrimento não é apenas psíquico, mas social e que a clínica, para ser ética, precisa ser também política.

O atendimento clínico em clínica particular

Na clínica particular, o cenário se transforma, mas as contradições permanecem. Os encaminhamentos costumam vir de escolas particulares ou por iniciativa dos próprios pais, que buscam um atendimento diferenciado para seus filhos. À primeira vista, poderia parecer que o contexto socioeconômico mais favorável elimina as tensões da queixa escolar. No entanto, o que observo é que a lógica da performance e da competitividade se impõe com igual força, produzindo outros modos de sofrimento.

Recebo com frequência crianças diagnosticadas com "transtornos de atenção", "ansiedade escolar" ou "dificuldades de socialização". Nesses casos, a queixa costuma vir acompanhada de relatórios e laudos anteriores, o que indica uma busca por legitimidade médica. Esse movimento reflete um fenômeno que tem crescido em todo o país: a medicalização da educação. Como aponta Bock (2001), o discurso da neurociência e da psiquiatria tem ocupado espaços que antes eram da pedagogia e da psicologia crítica, promovendo uma visão tecnicista do sujeito.

Em um dos atendimentos, uma menina de nove anos, chamada aqui de Laura, chegou acompanhada dos pais, que

relatavam "ansiedade, medo de errar e baixo desempenho". Durante o atendimento de Laura, percebi que ela era extremamente perfeccionista: apagava repetidamente as tarefas e chorava quando cometia erros mínimos. Em determinado momento do diálogo, ela disse: "Na escola, a professora mostra as notas no quadro, e eu nunca sou a melhor". Essa frase revela uma experiência de sofrimento profundamente vinculada à cultura do desempenho. O problema não era apenas o medo de errar, mas a imposição de um ideal inatingível de sucesso.

No trabalho clínico com Laura, busquei construir um espaço onde ela pudesse falar sem medo de julgamento. Propus atividades simbólicas e conversas sobre suas experiências fora da escola, seus desenhos, seus amigos, suas brincadeiras. Aos poucos, o espaço clínico se tornou um lugar de reconstrução de sentido, onde ela pôde separar o valor de si mesma do valor de suas notas. Paralelamente, mantive contato com a escola e com os pais, discutindo o impacto das práticas avaliativas na constituição da subjetividade infantil. Essa articulação é fundamental: o psicólogo clínico que trabalha com queixas escolares não pode se limitar ao consultório; precisa dialogar com as instituições e intervir, quando possível, nas estruturas que produzem o sofrimento.

O contraste entre o trabalho na rede pública e o da clínica particular me faz refletir sobre as diferentes formas que o sofrimento escolar assume. Nas escolas públicas, o sofrimento está ligado à exclusão social, à falta de recursos e às desigualdades estruturais. Nas escolas privadas, ele aparece travestido de excesso: excesso de cobranças, de expectativas, de metas. Em ambos os contextos, o psicólogo é chamado a resgatar o humano a devolver ao sujeito o direito de ser singular, de aprender no seu ritmo, de se constituir como alguém que pensa e sente.

A Psicologia Escolar Crítica nos ensina que a clínica não é um espaço de neutralidade. Cada escuta é atravessada por valores, ideologias e projetos de sociedade. Ao atuar tanto na rede pública quanto na clínica particular, percebo que a tarefa do psicólogo é, antes de tudo, a de sustentar a dúvida de não aceitar explicações simplistas, de abrir espaço para o novo, de provocar reflexão. Como diz Lane (1984), a psicologia comprometida com a transformação social é aquela que "se faz na contradição e não na harmonia". É nesse espaço tenso, mas fértil, que a clínica encontra seu verdadeiro sentido.

A escuta da queixa escolar como prática ética e política

A escuta clínica, quando orientada pela perspectiva sócio-histórica, não é uma escuta passiva. É uma prática ativa, investigativa e comprometida. Escutar uma queixa escolar é escutar as marcas da desigualdade, as dores da infância, os limites das instituições. É reconhecer que o sintoma é uma linguagem que fala de algo maior das condições de vida, do acesso à cultura, das formas de exclusão e reconhecimento.

Em muitos atendimentos, noto que o simples ato de nomear o sofrimento de forma diferente já produz deslocamentos significativos. Quando digo a uma mãe que o filho não é "preguiçoso", mas que talvez esteja reagindo a um ambiente escolar que não o reconhece, algo se move. Quando digo a um professor que a "agitação" pode ser uma tentativa de comunicação, e não um defeito, abrem-se novas possibilidades de relação. Essa é a dimensão ética da escuta: devolver à palavra seu poder de reconstruir o sentido.

A ética, aqui, não é apenas a observância do sigilo e do respeito é também o compromisso político de não reforçar discursos de exclusão. Como lembra Bader Sawaia (2007), a psicologia comprometida com a libertação humana é aquela que se recusa a naturalizar o sofrimento. O psicólogo clínico, ao acolher a queixa escolar, assume um papel de mediação entre o sofrimento individual e o contexto coletivo. Sua tarefa é ajudar o sujeito a compreender sua experiência e, ao mesmo tempo, contribuir para que as instituições também se transformem.

A prática clínica, portanto, é também um ato político. Em Balsas, essa dimensão se revela cotidianamente. Ao acompanhar crianças e famílias em situação de vulnerabilidade, percebo que o sofrimento escolar está profundamente ligado à precarização da vida famílias que trabalham longas jornadas, escolas com turmas superlotadas, professores adoecidos. Diante disso, o atendimento clínico não pode se limitar à interpretação subjetiva; precisa dialogar com as condições objetivas que produzem o sofrimento. Escutar a queixa escolar é, nesse sentido, uma forma de resistência: resistência à medicalização, à padronização, à indiferença.

Sofrimento docente e sua presença na queixa escolar

Nos atendimentos que realizo, percebo que a queixa escolar, muitas vezes, é também uma queixa docente. O professor, ao encaminhar a criança ao psicólogo, comunica um limite: "Eu não dou conta". E esse limite não deve ser lido como incompetência, mas como o resultado de um trabalho que tem sido intensamente desumanizado.

Em Balsas, conversando com professoras da rede pública, ouço narrativas semelhantes: turmas lotadas, pressões burocráticas,

falta de materiais pedagógicos, alunos que chegam à escola com inúmeras violações de direitos. Não raro, a escola se torna o único espaço público que acolhe essas crianças e o professor, mesmo sem formação específica, é chamado a resolver problemas da saúde, da assistência social e da segurança pública.

É nesse ponto que o professor adoece. Já acompanhei docentes com sintomas de angústia intensa antes de entrar em sala; outras que pedem afastamento, não porque não amem a profissão, mas porque a dor se tornou maior do que o prazer de ensinar.

Quando um professor diz "fulano é muito agitado", também pode estar dizendo "preciso de ajuda". Sua queixa é um pedido de socorro institucional. E quando o psicólogo aceita esse pedido, não para medicalizar o aluno, mas para escutar o contexto, abre-se uma porta para a construção compartilhada de alternativas.

Percebi que, quando o professor participa da devolutiva, escuta a história do aluno e reconhece que a dificuldade não está apenas na criança, algo se desloca. Surge uma possibilidade de vínculo real. É como se ambos, aluno e professor, voltassem a ser permitidos existir na relação como sujeitos em desenvolvimento. Escutar o professor é parte essencial de escutar a criança.

A escola como produtora de subjetividades: obediência, desempenho e silenciamento

Outro aspecto que tenho aprendido é que a escola, mais do que ensinar conteúdos, produz modos de ser. Produz subjetividades aceitáveis e rejeita aquelas que escapam ao modelo.

Crianças curiosas demais, inquietas demais, criativas demais todas podem ser lidas como problema. Já ouvi professores dizerem: "Ele só quer brincar". E eu penso: brincar não deveria ser

um direito? Como diriam Vigotski (1991) Winnicott (1975), a brincadeira é um dos motores fundamentais do desenvolvimento psíquico.

Mas a escola não foi feita para o brincar: foi feita para o controle.

Avaliações constantes, exposição de notas, comparações públicas, meritocracia. Quando uma criança não performa bem, ela é deslocada para o lugar do "erro". Assim, a experiência escolar pode tornar-se uma experiência de humilhação cotidiana mesmo sem ninguém levantar a voz.

Quando uma criança chora para ir à escola, quando vomita na véspera da prova, quando inventa dores para faltar, ela está comunicando algo que a instituição não tem conseguido ouvir. E, sem escuta, a escola aciona o psicólogo para que ele resolva a criança, e não o problema.

No consultório, escuto histórias que me fazem pensar que a escola exige demais e devolve pouco afeto. Se a criança não encontra espaço para ser quem é, ela se defende: comporta-se "mal", fica apática, recusa-se a aprender. Não como desordem, mas como resistência.

A queixa escolar é, não raro, a voz da criança dizendo: "Assim, não dá".

Quando a clínica encontra a escola: negociações e tensões do fazer

Uma das experiências mais desafiadoras que vivo como psicólogo é atravessar fisicamente a fronteira entre CAPS/ consultório e escola. Cada vez que entro em uma instituição

escolar, sinto que estou pisando em um território com regras próprias, onde a escuta e o silêncio têm pesos diferentes dos que têm na clínica.

Nas escolas de Balsas, a urgência é constante: professores pedem respostas rápidas, gestores querem soluções visíveis, famílias esperam que eu "mude" a criança. E eu chego com perguntas, com espera, com o convite para olhar mais fundo. Nem sempre isso é bem-vindo.

Já ouvi, em reuniões pedagógicas: "Doutor, eu entendo que tudo tem um sentido, mas o que faço amanhã de manhã às 7h10 quando ele começar a jogar tudo no chão?" Essa pergunta é legítima. Ela revela o sofrimento real de quem está na linha de frente da educação. E, muitas vezes, reconheço que a escola também é vítima de uma lógica que exige resultados, mas não oferece condições para alcançá-los.

Percebo que a clínica que atravessa a escola precisa ser humilde: reconhecer que nenhuma teoria se sustenta sem a prática concreta da sala de aula. Ao mesmo tempo, a escola precisa acolher a dimensão subjetiva que insiste em aparecer quando as normas tentam silenciá-la.

A psicologia crítica, quando entra na escola, entra para perturbar o óbvio.

E é justamente essa perturbação que abre espaço para o novo.

O psicólogo como trabalhador da contradição

No meu dia a dia, sinto que atuo no meio de forças que me puxam em direções opostas. De um lado, escolas que esperam que eu normalize comportamentos. Do outro, famílias que esperam que eu prove que o problema está na escola. E no centro, uma

criança que só quer ser compreendida. Meu trabalho é justamente não escolher lados ou melhor, escolher sempre o lado do sujeito. Isso significa sustentar a contradição como condição de trabalho.

Há dias em que deixo o CAPS com a sensação de que fiz muito pouco. Mas compreendi que esse "pouco" pode ser enorme. Uma palavra que muda uma interpretação. Uma reunião que abre uma brecha. Um professor que se permite tentar de outro jeito. Uma mãe que deixa de se culpar. Uma criança que volta a brincar.

Eu aprendi que a transformação institucional não se dá em rupturas grandiosas, mas na repetição incansável de pequenos deslocamentos. E se há algo que a Psicologia Sócio-Histórica me ensina diariamente é que o desenvolvimento humano é processo e processo exige tempo, cuidado e paciência.

Eu não trabalho para consertar ninguém. Trabalho para fazer perguntas. Para abrir espaços. Para restituir potências que foram silenciadas. A clínica, para mim, é um fio de costura: pontos discretos, mas que sustentam o tecido da vida social.

E eu sigo acreditando que, mesmo em meio ao agronegócio poderoso, às desigualdades persistentes e às escolas adoecidas, Balsas abriga sonhos possíveis. Quando uma criança encontra sentido no aprender, quando ela percebe que tem valor para além da nota, algo do mundo muda.

Estudo de caso

Entre os diversos atendimentos que realizei em Balsas, um caso em particular me marcou profundamente por sintetizar as contradições da queixa escolar no contexto contemporâneo. Trata-se de Mariana (nome fictício), uma menina de dez anos encaminhada pela escola pública com a queixa de "baixo

rendimento, timidez e isolamento social". O bilhete da professora, entregue à mãe, dizia que a aluna "parecia viver em outro mundo".

Na primeira entrevista, a mãe relatou que Mariana sempre foi "quieta", mas que ultimamente "ficava triste quando o assunto era escola". Durante a conversa com a própria Mariana, percebi um olhar distante, mas curioso. Ao pedir que desenhasse a escola, ela desenhou o prédio vazio, sem colegas, sem professores apenas uma janela aberta. Quando perguntei o que havia do outro lado da janela, respondeu: "Lá fora é onde eu posso brincar".

Essa fala condensava uma vivência de exclusão silenciosa. A escola, para Mariana, não era um espaço de pertencimento, mas um ambiente de normatização. Conversando com a professora, descobri que a menina tinha dificuldades em acompanhar o ritmo da turma e que, por isso, passava longos períodos sozinha no fundo da sala. A professora, sobrecarregada e sem apoio pedagógico, reconhecia o problema, mas dizia não saber como agir.

Nos atendimentos seguintes, busquei construir um espaço onde Mariana pudesse ressignificar sua relação com o aprender. Propus atividades livres, como contar histórias e desenhar suas experiências escolares. Em uma das sessões, ela criou uma história em que uma borboleta colorida tentava entrar em uma escola cinza, mas era impedida porque "suas asas faziam barulho demais". Essa metáfora revelou, de forma poética, a percepção de Mariana sobre o espaço escolar: um lugar onde a diferença é silenciada.

A partir desse material simbólico, iniciei um trabalho de devolutiva com a escola, em que discutimos não apenas o caso específico, mas as condições institucionais que produziam situações semelhantes. A equipe pedagógica começou a repensar suas práticas de avaliação e a criar espaços de escuta para as

crianças. Aos poucos, Mariana foi participando mais das aulas, encontrando no vínculo com uma professora substituta um espaço de reconhecimento.

Esse caso ilustra como o atendimento clínico, quando orientado pela perspectiva sócio-histórica, ultrapassa os limites da psicoterapia individual. Ele se torna uma ação que articula sujeito e instituição, afetividade e política, singularidade e contexto. A escuta da criança não é apenas terapêutica é também transformadora, pois provoca deslocamentos no modo como a escola pensa e age.

Como defende Tanamachi (2000), o papel do psicólogo escolar crítico é o de "trabalhar nas brechas", abrir fissuras no discurso dominante e criar possibilidades de sentido onde antes havia silêncio. A clínica, nesse caso, funciona como uma lente que torna visível o que estava naturalizado. Mariana não precisava de um rótulo diagnóstico; precisava ser reconhecida como sujeito de desejo e de potência.

A potência da clínica ampliada e do vínculo com o território

A prática clínica orientada pela Psicologia Escolar Crítica não se limita ao espaço do consultório. Ela se expande para o território, reconhecendo que o sujeito se constitui nas relações sociais e culturais que o atravessam. Em Balsas, esse vínculo com o território é fundamental. A cidade, marcada pelo crescimento econômico do agronegócio e pela desigualdade social, revela em suas escolas as tensões entre dois projetos de sociedade, o da produtividade e o da humanização.

Nos atendimentos realizados em bairros periféricos percebo que o sofrimento escolar está intimamente ligado à precarização da vida, pois vejo famílias que enfrentam insegurança alimentar, ausência de transporte escolar, violência doméstica e falta de espaços de lazer. Nesses contextos, o psicólogo não pode atuar isoladamente; precisa construir redes de apoio com escolas, CRAS, conselhos tutelares e unidades de saúde. Essa atuação intersetorial é o que chamo de clínica ampliada, inspirada nas formulações de Campos (2000) e reforçada pelas práticas do SUS.

A Clínica Ampliada não significa diluição do clínico, mas ampliação de sua potência. Ao reconhecer que o sofrimento é também social, o psicólogo amplia seu campo de intervenção. Em vez de se limitar a tratar sintomas, passa a trabalhar na promoção de vínculos, na construção de espaços de diálogo e na criação de condições para que o sujeito se sinta parte de uma coletividade.

A escuta clínica, nesse modelo, é uma escuta territorial: ela considera o lugar, as relações e as histórias que compõem a subjetividade. Essa perspectiva tem se mostrado essencial para compreender o modo como as crianças de Balsas vivem o aprender. Escutar a criança é também escutar o campo, o bairro, a escola e a cidade. É compreender que o sofrimento escolar é uma expressão da vida social, e que a psicologia, para ser ética, precisa estar comprometida com a transformação dessa realidade.

O futuro que a clínica pode inaugurar

Eu sigo acreditando que a escola ainda é um dos últimos espaços de encontro possível entre diferentes. Por isso, mesmo diante de tantos impasses, não desisto dela. Quando uma equipe

escolar começa a perguntar em vez de acusar, quando uma família deixa de se culpar e passa a se implicar, quando uma criança se descobre capaz, mesmo que por alguns segundos, eu sei que algo mudou. A clínica não é o lugar das soluções mágicas. Não muda o mundo de um dia para o outro.

Mas ela cria frestas. E pelas frestas, a luz entra. Eu trabalho para que essas frestas cresçam, para que a escola volte a ser lugar de sonho, para que a infância não seja roubada pela lógica da produtividade, para que aprender seja também brincar, errar, experimentar. Eu trabalho para que cada criança, de Balsas e de qualquer lugar do mundo, possa ser reconhecida antes de ser avaliada.

Porque, no fundo, tudo começa no reconhecimento. Ser visto. Ser ouvido. Ser acolhido como sujeito. Se a clínica consegue isso, mesmo que por instantes, ela já plantou futuro.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, procurei refletir sobre o atendimento clínico em orientação à queixa escolar a partir de minha experiência nos serviços públicos e na clínica particular em Balsas, articulando prática e teoria sob o prisma da Psicologia Escolar Crítica.

Compreendi, nesses anos de trabalho, que a queixa escolar é muito mais do que um pedido de ajuda; é um sintoma social, uma narrativa que expressa o modo como a escola, a família e a sociedade lidam com a diferença e com o limite. A clínica, nesse contexto, deixa de ser um espaço de correção e se torna um espaço de escuta e transformação.

Nos serviços públicos, a escuta é desafiada pela precarização, mas também potencializada pela coletividade. No consultório particular, o desafio é resistir à lógica da performance e sustentar um espaço de singularidade. Em ambos os contextos, o psicólogo precisa sustentar uma posição ética: recusar a redução do sujeito ao diagnóstico, abrir espaço para a palavra e construir pontes entre o individual e o social.

A Psicologia Escolar Crítica nos ensina que o sujeito não é um ser isolado, mas histórico e cultural. Assim, o atendimento clínico em orientação à queixa escolar é, antes de tudo, um ato de resistência: resistência à desumanização, à medicalização e à indiferença. É também um ato de esperança. Esperança de que, ao escutar uma criança, possamos escutar também a sociedade que a produz.

Termino este capítulo com a convicção de que a clínica, quando praticada de forma crítica e sensível, pode ser um instrumento de emancipação. Escutar a queixa escolar é, em última instância, escutar a possibilidade de transformação. E, em tempos de silenciamentos e desigualdades, manter viva essa escuta é um gesto profundamente político.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**. São Paulo: Hucitec, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente para os municípios brasileiros em 1º de julho de 2025**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: POP2025_20260113.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia**.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. E-book: Portal de Livros Abertos da USP, 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069 . Acesso em: 20 fev. 2026.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2007.

TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo escolar: construindo uma prática crítica. In: PROENÇA, M. P. D.; TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 25-46.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanessa Ramos da Silva. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Orientação à Queixa Escolar por meios digitais

João Ricardo Teixeira Leite de Souza[1]

Entramos agora na segunda metade da década e já estamos acostumados com a onipresença da tecnologia em nossas vidas. Da simples comunicação a meios de pagamento, grande parte de nossas relações na sociedade atual são mediadas por um aparelho eletrônico ou pela presença constante de algoritmos. Esse processo quase inconspícuo pelo qual a tecnologia tem mudado nossas vidas vem ocorrendo com certa intensidade desde a década passada, principalmente, mas teve certo impulsionamento durante a pandemia de COVID-19 em 2020, quando muitos de nós nos vimos obrigados a recorrer a ferramentas digitais para continuarmos a trabalhar, estudar e nos relacionar de modo geral. Os efeitos dessa imersão no mundo digital no início da década podem ser sentidos até hoje nos mais diversos campos profissionais, como saúde e educação, por exemplo, e nos fazem perceber que algumas mudanças vieram para ficar.

Uma delas é a prática de psicoterapia por meios virtuais. É muito difícil hoje em dia encontrarmos um(a) psicólogo(a) clínico

[1] Psicólogo e Doutorando no programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP

que não realize algum tipo de atendimento de maneira remota – o que também está presente entre os de outras áreas. A comodidade, tanto para clientes como para terapeutas, de realizarem os encontros do conforto de suas casas, bem como a diminuição dos custos de manutenção de um consultório, tornaram a modalidade bastante atrativa. Em compensação, ainda debatemos quais são as equivalências e as diferenças, as possibilidades e os limites da psicoterapia *online*, em relação à prática presencial, em campos como estabelecimento de vínculo, possibilidade de análise dos comportamentos e da leitura corporal do solicitante, ou mesmo da própria eficácia da intervenção realizada por meios virtuais. Certamente as respostas para essas indagações dependem do contexto, do público e da demanda atendida, mas, de qualquer maneira, buscar respondê-las é fundamental para que possamos fazer um trabalho consciente, crítico e com qualidade técnica para ajudarmos as pessoas que solicitam nossos serviços. Afinal, como mencionado, essa prática já está instalada na nossa sociedade e irá permanecer.

Meu trabalho como psicólogo de crianças e adolescentes foi bastante afetado à época da pandemia pela situação de confinamento. A partir da segunda metade de 2020, a demanda por atendimentos infanto-juvenis aumentou significativamente para mim e para meus colegas, o que nos obrigou a nos adaptar à impossibilidade de atender presencialmente. Além disso, dois aspectos dessa demanda permaneceram similares a como era antes da pandemia. Primeiro, a maior parte das queixas possuía alguma relação com a escola, como "dificuldades de aprendizagem" ou comportamentos disruptivos nas aulas *online*, problemas no processo de alfabetização, sobrecarga da família no suporte necessário à criança e prejuízos nas relações familiares, por exemplo. E, segundo, essas queixas escolares eram comumente apresentadas

junto com uma solicitação de atendimento psicológico a essas crianças / adolescentes, colocando a raiz do problema nelas e em seu funcionamento fisiológico e cognitivo, frequentemente acompanhadas de explicações médicas.

Pude então compreender que as principais características da demanda por atendimento psicológico a crianças e adolescentes com queixas escolares eram as mesmas de antes da pandemia, de modo que provavelmente os objetivos do trabalho deveriam permanecer os mesmos e eu poderia aplicar os mesmos princípios da prática que eu já realizava presencialmente. A Orientação à Queixa Escolar, a OQE (Souza, 2013), se constituiu à época como um excelente referencial para o atendimento a essas demandas, por permitir uma formulação ampla e dialogada do diagnóstico, bem como pela primazia do trabalho em rede, buscando fortalecer relações familiares e escolares. Também realizamos discussões com colegas de profissão para pensar nos limites e nas possibilidades do trabalho *online* e para qualificar ainda mais os serviços oferecidos (GIQE, 2022).

Embora nossa relação com o mundo digital tenha mudado significativamente desde o fim da pandemia, possuímos hoje um bom arcabouço teórico e prático para discutirmos o atendimento *online* de crianças e adolescentes com queixas escolares a partir dos princípios da OQE, com um olhar crítico e comprometido com a saúde, a educação e o bem estar integral das pessoas atendidas e suas redes.

Princípios básicos do atendimento *online* a queixas escolares

Embora a psicoterapia *online* seja uma prática não tão recente, muito pouco foi pesquisado e sistematizado a respeito do

contexto brasileiro, como apontam Souza, Silva e Monteiro (2020), ainda mais acerca do atendimento a crianças e adolescentes. As autoras citam estudos que dizem que a psicoterapia *online* pode ser tão eficaz quanto a presencial frente a quadros clínicos como depressão, ansiedade e transtorno do estresse pós-traumático, além de considerações similares sobre o vínculo terapêutico formado. Entretanto, para demandas mais específicas como atendimento infanto-juvenil e/ou a queixas escolares, contamos com pouco material escrito e publicado e mais com as experiências profissionais das pessoas que atuam na área.

Com relação aos aspectos legais da prática no Brasil, a Resolução CFP nº 09/2024 (CFP, 2024) é a mais recente, em substituição a outras normativas que estabeleciam algumas exigências específicas do período de pandemia. Atualmente é permitido a toda a categoria realizar atendimentos e outros serviços por tecnologias digitais. A resolução atual convoca os(as) psicólogos(as) a observarem a viabilidade e os impactos do atendimento remoto em cada contexto, a considerarem o encaminhamento a serviços presenciais quando necessário (como diante de violação de direitos, violência ou casos de urgência ou emergência), e à atenção aos demais princípios éticos que regem a nossa profissão.

Enquanto aporte técnico e teórico, os princípios da Orientação à Queixa Escolar (OQE) se mostraram e ainda se mostram bastante pertinentes para o atendimento de crianças e adolescentes com queixas escolares, tanto na modalidade presencial como de *online*. O objetivo do trabalho consiste em conquistar uma movimentação da rede na direção da resolução da queixa, implicando todos os atores dessa rede – a criança / adolescente atendido, a família e a escola, principalmente.

Buscamos compreender essa queixa a partir das versões de todas as pessoas envolvidas e fazer circular essas versões, de modo a construir uma compreensão mais dialogada sobre essa queixa. Os referenciais teóricos da OQE nos ajudam a olhar para essa queixa a partir de todo o contexto histórico e ambiental dessa criança/adolescente sobre quem a queixa incide, de modo despatologizante e desmedicalizante, e também a construir intervenções que aproveitem e fortaleçam as potências dessa pessoa atendida e da rede.

Em termos de objetivos e de estrutura básica, os atendimentos baseados em OQE não precisam ser diferentes nas modalidades *online* e presencial. Entretanto, algumas especificidades podem diferir, apontando para potências e limitações de cada modalidade em relação a diferentes contextos.

Como fazer? Aspectos práticos

Inicialmente, é preciso considerar alguns requisitos básicos de infraestrutura. O(a) psicólogo(a) deve se certificar de que possui equipamentos e recursos digitais adequados para o atendimento *online*, como um computador em bom estado, aplicativos seguros e atualizados e acesso à internet. A câmera do smartphone pode não ser a melhor opção para o vídeo, ainda mais se terapeuta e atendido forem utilizar o aparelho para jogar um jogo ou fazer outra atividade, de modo que pode ser interessante contar com um smartphone para além de um computador com câmera.

É imprescindível que os profissionais utilizem uma plataforma de videochamada que garanta o sigilo dos dados e esteja em conformidade com a Lei de Garantia de Proteção de Dados. Duas das plataformas mais amplamente usadas são o WhatsApp (possui alto nível de criptografia nas chamadas e já é uma

ferramenta usada pelas pessoas em seus cotidianos, o que facilita a comunicação assíncrona) e o Google Meet (versátil e gratuita, possui um excelente mecanismo de supressão de ruído e recursos lúdicos como fundos de tela e filtros de animais, que sempre divertem crianças). É preciso conhecer como as plataformas lidam com os dados das pessoas que as utilizam e se essa conduta está adequada com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e com o Código de Ética da nossa profissão.

Ademais, é preciso atenção especial para a postura corporal do terapeuta durante a sessão e seu enquadramento diante da câmera. Pode ser positivo para o estabelecimento de vínculo que as pessoas atendidas tenham acesso aos gestos e expressões corporais do terapeuta. O terapeuta pode achar interessante olhar para o centro da câmera enquanto fala de vez em quando, pois o atendido escutando e olhando para a tela o verá olhando em seus olhos, aumentando a sensação de presença do terapeuta, tão prejudicada pela mediação do ambiente virtual.

Triagens e entrevistas iniciais com as(os) solicitantes

O primeiro contato costuma ser com as famílias ou solicitantes, comumente a mãe da criança / adolescente. Em uma primeira entrevista com essa(s) pessoa(s), é possível fazer uma Triagem de Orientação com a mesma proposta da OQE na modalidade presencial (Souza, 2013), buscando coletar uma primeira versão dessa queixa a partir da visão dessa família / solicitantes, oferecer orientações sobre como compreendemos os problemas envolvidos na queixa e também pensar junto com eles estratégias iniciais para o enfrentamento desses problemas. É nesse primeiro contato que o psicólogo pode apresentar a proposta

interventiva, os objetivos e as especificidades – e os riscos – do trabalho *online*.

É importante que nesse primeiro contato o psicólogo faça, junto com os solicitantes, uma avaliação da viabilidade do atendimento *online*, considerando características da pessoa atendida e da queixa e os recursos disponíveis. O primeiro elemento a se avaliar, é se trata-se de fato de uma queixa escolar e se os objetivos desta proposta estão alinhados com a demanda apresentada. Também é importante compreender a razão da solicitação por um atendimento *online*: ele pode ser mais adequado quando não há a possibilidade da realização de um atendimento presencial, mas em nossa prática os presenciais têm se mostrado preferíveis para os processos de OQE, principalmente em casos de queixas de alfabetização ou envolvendo crianças mais novas.

Da mesma forma como o terapeuta pode se beneficiar de dois aparelhos eletrônicos, como um computador e um celular, a pessoa atendida também. Embora 98% dos jovens de 9 a 17 anos usuários de internet no Brasil utilizem o celular para tal acesso[2] e jovens de classes economicamente desfavorecidas não tenham acesso a computadores em casa (CGI.br, 2025), o uso da câmera em um computador pode favorecer que o terapeuta também veja a criança/adolescente, tendo mais acesso a seus gestos e expressões corporais do que se a câmera estiver na mão da pessoa atendida enquanto ela está usando o celular.

Essa pessoa atendida também deve não só ter o domínio do aparelho utilizado como também deve ter autorização para

[2] É importante lembrar que cerca de 7% a 8% dos jovens brasileiros de 9 a 17 anos não têm acesso à Internet, segundo pesquisas recentes como a TIC Kids Online Brasil de 2025 e 2024.

seu uso: muitas famílias optam por adiar a entrada de crianças/adolescentes no mundo digital, ou não querem que elas utilizem determinados aplicativos ou jogos, de modo que devemos conhecer esses limites e respeitá-los.

Também é indicado que a pessoa atendida possa estar em privacidade e sem perturbações para fazer o atendimento, como em seu quarto, e possa utilizar um fone de ouvido, o que aumenta a privacidade da conversa e a qualidade do áudio. Ao mesmo tempo, a depender da idade da criança, da queixa e do aparelho utilizado, pode ser importante que uma pessoa mais experiente esteja disponível para ajudá-la caso ocorra alguma dificuldade técnica – que são bastante comuns nesse tipo de trabalho.

As entrevistas iniciais com os solicitantes também são importantes para coleta de informações diversas sobre a vida da criança/adolescente que será atendida. É uma oportunidade para conhecer melhor a rotina desse atendido, seus hábitos de estudo, sono, alimentação, atividades físicas, frequência a ambientes abertos e em contato com a natureza, hábitos sobre uso de telas, jogos e programas preferidos, entre outras informações que se mostrarem relevantes e que possam ajudar na construção das atividades dos atendimentos.

Primeiros contatos com a criança/adolescente atendida

O primeiro encontro com o atendido pode ser realizado junto com a família ou solicitantes, principalmente com crianças mais novas, que dependem mais dos adultos para acessar o computador e usar os programas. Nesse encontro, é possível compreender um pouco sobre como está a relação entre os membros da família. Além disso, é uma boa oportunidade para

conversar com o atendido sobre o motivo da intervenção: uma pergunta como "por que estamos aqui hoje?" pode revelar o quanto a criança/adolescente sabe sobre a queixa e sobre como os solicitantes explicaram a ela a respeito do atendimento psicológico.

O objetivo principal dos primeiros contatos com a pessoa atendida é a formação de um bom vínculo. Isso é especialmente verdade no ambiente *online*, pois os recursos são relativamente limitados em comparação com o atendimento presencial e, além disso, a possibilidade do terapeuta construir diretamente o ambiente terapêutico, como acontece presencialmente, é suprimida. Dessa maneira, precisamos contar com o desejo e a colaboração do atendido no processo. Para isso é importante conhecer bem seus gostos e preferências e propor atividades que tenham maior chance de adesão.

É possível começar com jogos e atividades que o atendido já conheça e goste, por exemplo. A partir do momento em que um bom vínculo tiver sido estabelecido e que o atendido possuir um entendimento sobre os objetivos do atendimento e sobre como funcionarão os encontros, então será possível propor outros tipos de atividades.

Intervenções junto à criança/adolescente atendida

No decorrer das sessões, as atividades propostas precisam ser construídas em conjunto com a criança/adolescente atendida, com o objetivo de constituir recursos para o enfrentamento à queixa. Costumo dividir o encontro em dois momentos: um mais comprometido com aspectos da queixa, podendo envolver tarefas relacionadas à escola e atividades "menos divertidas", como explico para os jovens com quem trabalho; e outro mais livre, geralmente

com uma atividade da escolha do atendido, no qual podemos explorar outros aspectos das suas potências e dificuldades. A ordem na qual esses momentos ocorrem pode depender da disposição e do interesse do atendido, mas é adequado fazer esse combinado no início de cada sessão.

Muitas das queixas de "dificuldades de aprendizagem" são apresentadas como um problema de cognição da criança/adolescente, como dificuldades em matemática ou no processo de alfabetização, por exemplo. Por isso, algumas atividades mais relacionadas ao conteúdo escolar podem nos ajudar a saber *o quanto* essa criança/adolescente é capaz de aprender, o que já sabe, como se dão essas dificuldades e por quais tipos de tarefas escolares os conteúdos são mediados. Atualmente muitas escolas possuem um ambiente virtual onde os estudantes podem consultar tarefas e notas, tirar dúvidas e submeter produções, bem como as famílias podem ser notificadas sobre o desempenho e o comportamento do estudante na escola. Ter acesso a esse ambiente virtual (com o consentimento dos solicitantes responsáveis e do atendido) pode ser útil para o processo, ao fornecer informações valiosas sobre a relação do atendido e de sua família com a escola e também ao permitir a elaboração de atividades que possam ajudar o atendido a se relacionar melhor com alguns conteúdos escolares.

Outra das potencialidades do trabalho *online* é o acesso ao ambiente natural da criança/adolescente, o que nos permite diversos tipos de manejo, como pensar na organização do espaço e avaliar as possibilidades e limites que o espaço físico promove. Além disso, crianças mais novas podem querer brincar com os brinquedos que possuem através da câmera, de maneira mais *analógica*, o que também pode revelar informações sobre o uso do espaço pela criança atendida.

Comumente, todavia, os jogos *online* ganham espaço de destaque no atendimento virtual. Através dos jogos é possível fortalecer potências dos atendidos e ajudá-los a superar dificuldades e a elaborar estratégias de enfrentamento. Crianças com queixas relacionadas à sua socialização podem aprender a se relacionar melhor ao jogar jogos com o terapeuta. Outras com queixas de dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita podem ser incentivadas a ler e escrever aos poucos em alguns jogos cuja leitura das informações da tela é indispensável para a sua continuidade.

Jogos *online* podem ser muito potentes e positivos para a construção e fortalecimento do vínculo terapêutico e para o desenvolvimento de intervenções. Sessões de diálogo nos moldes da psicoterapia de adultos não costumam ter tanto apelo com o público mais jovem. O importante deve ser encontrar possibilidades de desenvolver os objetivos da intervenção em algum jogo ou atividade de comum acordo com o atendido. Podemos ser criativos com a escolha do jogo, contanto que seja adequado para o atendido e que seja autorizado pela família.

É necessário aqui fazer um adendo quanto à segurança digital relativa a esses jogos. No início de 2026 acompanhamos um intenso debate acerca do Roblox, uma plataforma gratuita de jogos *online* amplamente acessada pelo público infanto-juvenil no Brasil todo. Essa plataforma ficou em evidência na mídia por conta de notícias sobre a exposição de crianças e adolescentes a interações anônimas com adultos, apelos a gasto de dinheiro e outros riscos associados ao uso não supervisionado de internet por esse público. Todas essas ferramentas digitais com recursos de interatividade social oferecem riscos e por isso devem ser utilizadas com responsabilidade por parte das crianças, adolescentes e

famílias. Após as polêmicas, o Roblox implementou algumas mudanças para maior segurança dos usuários, como exigência de autorização dos pais para que menores de 9 anos conversem via texto e segmentação por idade da comunicação de jovens a partir de 13 anos. No entanto, essas restrições podem não ser suficientes para proteger essas crianças de riscos associados à privacidade, segurança digital e monetização dos jogos. Como essa e outras ferramentas já são comumente utilizadas pelas crianças e adolescentes, é importante que o(a) psicólogo(a) que trabalha com esse público conheça bem esses recursos e assim possa orientar adequadamente as famílias e as crianças sobre estes riscos. Além disso, ao conhecerem esses jogos e plataformas e os seus riscos, os profissionais e as comunidades atendidas podem fortalecer e participar de discussões sobre a regulamentação e fiscalização dessas ferramentas por parte do poder público: atualmente há projetos de lei que ampliam e detalham a regulamentação dessas plataformas, com vistas à proteção de crianças e adolescentes.

Considerando essas reflexões, no contexto do uso de jogos para os atendimentos *online*, há muitos que podem ser acessados diretamente no navegador, através de um link a ser compartilhado, o que facilita a conexão e agiliza o atendimento. Outros ainda podem ser jogos educativos de apenas um jogador, jogado pelo atendido em tela compartilhada enquanto se conversa sobre o jogo. Outras atividades lúdicas podem ser inclusive atividades de desenho em aplicativos artísticos com conexão em tempo real.

Para além de jogos e atividades do universo virtual, há situações em que são importantes as de caráter concreto, analógico, como fazer desenhos com papel e canetinhas coloridas ou brincadeiras com bichos de pelúcia. Isto pode ser especialmente importante para trazer ao mundo das coisas e pessoas concretas,

reais, crianças/adolescentes que se encontram doentiamente capturadas pelas telas. A proporção de horas da vida passadas entre quatro paredes, com pouquíssimo contato com o ar livre e menos ainda com a natureza, mesmo após a pandemia, vem sendo apontada por médicos e profissionais de saúde mental como produtora de adoecimentos físicos, como baixo tônus muscular e problemas de coordenação motora, e psicológicos, como ansiedade, depressão e agitação excessiva. Assim, pode ser importante incentivar e promover mudanças nesse modo de vida, por exemplo, propondo atividades durante o próprio atendimento que aconteçam do lado de fora – o celular permite isto. Pode-se, ainda, nos períodos entre os encontros, propor ao atendido que faça experiências desemparedadas e traga relatos, informações ou objetos dela, como observar quantos tipos de pássaros pousam em uma árvore em frente a onde mora.

A atividade em si não é tão importante quanto o objetivo: é preciso encontrar atividades que contribuam com os objetivos estabelecidos para o processo e que proporcionem recursos para que a criança/adolescente e sua rede possam enfrentar as dificuldades e os problemas decorrentes da queixa apresentada.

Intervenções junto à família/solicitantes

Tenho entendido que a proximidade com as pessoas solicitantes do serviço, normalmente a família da criança/adolescente, é essencial para a realização deste atendimento, e é aqui que o ambiente *online* mostra enorme potencial. O contato assíncrono através de mensagens de texto ou de áudio favorece uma comunicação mais constante entre os adultos, o que facilita para o psicólogo saber sobre eventos importantes da semana do atendido antes da sessão seguinte. Ao mesmo tempo, encontros síncronos

como videochamadas são muito mais fáceis de agendar com os familiares, em razão deles não precisarem se deslocar, e também são essenciais no processo, fortalecendo os vínculos, possibilitando intervenções e *feedbacks* mais frequentes.

Propiciar ou manter um bom relacionamento familiar é um dos principais objetivos do atendimento e cuidar a relação terapeuta-pais é a chave para as intervenções com a família. Diversos aspectos da situação de pandemia e do isolamento social foram responsáveis por prejudicar relações familiares, o que contribuía com o aprofundamento das queixas, mas essa problemática também ocorria antes da pandemia e continua ocorrendo. Por exemplo, lições de casa frequentemente são um ponto de conflito entre famílias e crianças/adolescentes com dificuldades escolares: elas evitam as lições, recebem advertências, familiares falham em ajudá-las na realização destas por uma série de razões e um conflito se instala, se tornando uma "bola de neve" cada vez maior. A possibilidade de maior conhecimento e proximidade com as famílias que o ambiente *online* proporciona, pois por meio dele entramos diretamente dentro de sua casa, facilita intervenções mais imediatas sobre esse tipo de conflito.

Através dessa comunicação mais constante que o ambiente *online* permite, temos mais oportunidades para realizar orientações e intervenções. Ao termos mais acesso a situações do cotidiano daquela criança/adolescente, podemos aprofundar a compreensão sobre a origem da queixa escolar, evitando os reducionismos tão comuns nas explicações médicas para queixas de comportamento ou de problemas no processo de ensino-aprendizagem. Estratégias como a desindividualização dos problemas atravessados pelas famílias, revelando a elas o quanto dessas queixas também ocorrem por questões estruturais da nossa sociedade, pode ser bastante

terapêutico por deslocar um pouco da culpa sentida por elas, sentimento muito comum em mães solo de crianças com queixas escolares, por exemplo. Essas e outras ações podem contribuir para que os familiares compreendam melhor a queixa e desenvolvam novos e melhores recursos para lidar com ela.

Intervenções junto a outros atores da rede (escola e outros profissionais)

Assim como nos atendimentos presenciais, o objetivo dos contatos com a rede é o de escutar e compreender as versões de cada participante dessa rede sobre a queixa, para construir um diálogo que fortaleça as relações entre seus membros. Buscamos estabelecer relações horizontais de atuação, principalmente com relação aos professores, que são pessoas com contato direto e diário com a criança/adolescente atendida. Portanto, podem oferecer informações cruciais para o trabalho realizado e possuem enorme potencial para enfrentar os problemas relacionados à queixa. Assim como já fazíamos no presencial, podemos solicitar à escola, no agendamento de uma reunião, que algum(a) professor(a) esteja presente, de preferência um que tenha uma boa relação com o atendido e possa oferecer detalhes sobre aspectos importantes da queixa e indicar caminhos para superá-la.

Tal como com relação à família, a comunicação *online* favorece alguns aspectos em prejuízo de outros. Há uma possibilidade maior de comunicação com a equipe escolar e com outros profissionais da rede, tanto síncrona como assíncrona, o que favorece mais trocas e diálogo constante. Entretanto, perde-se a possibilidade de conhecer o espaço escolar, por exemplo, o que consideramos ser de grande valia para a elaboração de intervenções.

Encerramento e encaminhamentos

O encerramento do processo pode ser comunicado e dialogado ao longo das sessões anteriores para o atendido, de modo que não se torne uma "surpresa". Uma ou mais reuniões de encerramento podem ser feitas com os familiares/solicitantes para discutir o processo, as conquistas e os desafios encontrados e elaborar uma nova forma de olhar para essa queixa e para essa criança/adolescente atendida. A finalização das sessões é um momento importante do atendimento e deve ser estabelecido desde o início, definindo uma meta temporal para os objetivos do trabalho. Essa prática também valoriza a autonomia da rede, ao estabelecer que a(o) psicóloga(o) saia de cena conforme essa rede adquira mais recursos e autonomia para o enfrentamento dos problemas relacionados à queixa.

Nessas reuniões de encerramento, é possível discutir com a família se haverá necessidade de encaminhamentos e, se sim, quais. Caso os objetivos do trabalho tenham sido concluídos com sucesso, pode ser que nenhum encaminhamento extra seja necessário. Entretanto, outras intervenções podem se mostrar benéficas ou mesmo indicadas a depender do contexto. Exemplos disso são indicações de atividades extracurriculares em grupo, como esportes ou arte, principalmente para crianças/adolescentes com dificuldades de socialização, ou aulas com algum professor particular que possa ajudar o atendido a se organizar melhor com os estudos em casa. Pode ser, ainda, que seja identificada junto à rede a necessidade de continuidade dos atendimentos, ou mesmo o encaminhamento para um atendimento presencial, por entender que ainda há necessidade dos benefícios do acompanhamento psicológico para o atendido e para a rede. Os encaminhamentos

devem ser construídos em conjunto com os solicitantes, considerando seus contextos e possibilidades reais.

Por fim, a produção de um relatório para ser compartilhado com a escola e com a rede pode ser importante, por exemplo, em casos nos quais o atendido já possui outros documentos de especialistas como psicólogos e psiquiatras em seu histórico escolar com diagnósticos de que discordamos. O relatório psicológico conta a história do processo de investigação e intervenção realizado, se constituindo como um excelente instrumento de comunicação para as equipes escolares presentes e futuras sobre a nova visão produzida acerca da queixa e da criança/adolescente. A elaboração de um relatório é uma tarefa que exige muito rigor, pois tem o objetivo de comunicação e institucionalização de uma visão sobre a queixa. Assim, é necessário o cuidado de informar somente o necessário para que esse objetivo seja atingido.

Breve relato de caso clínico

Para ilustrar as reflexões propostas nesse texto, apresentarei um breve relato sobre um caso atendido nesses moldes. J. era um menino de oito anos em 2022 e estava no 3º ano do ensino básico em uma escola particular na cidade de São Paulo. Havia sobre ele uma queixa de dificuldades no processo de alfabetização e também de um baixo controle emocional: diziam que se frustrava facilmente e que possuía crises intensas de choro, o que dificultava seu engajamento nas atividades escolares. Nessa época as atividades escolares já haviam retornado ao ambiente presencial, de modo que apenas o atendimento psicológico foi realizado de maneira virtual.

Os encontros *online* ocorriam semanalmente e tinham cerca de uma hora e vinte minutos de duração. Desde o

primeiro encontro J. se mostrou bastante interessado pelo uso do computador, mas avesso a atividades que envolviam leitura ou escrita. Uma primeira tentativa de usar um lápis e um papel para um jogo levou J. a chorar copiosamente, de modo que não foi possível a continuidade da atividade, mesmo com seus pais participando e fazendo o manejo presencial. Jogando jogos *online* com ele, aos poucos foi se abrindo para a possibilidade de ler informações pequenas nos jogos, como nomes de objetos nos jogos ou de outros jogadores, pequenas instruções disponíveis na tela, etc. Jogando Minecraft juntos, posicionamos placas indicadoras dos caminhos em lugares estratégicos, cuja escrita era de responsabilidade de J. Não somente essas tarefas eram mais bem aceitas, como ele passou a ter menos sessões de choro e cada vez menos intensas.

Orientações familiares frequentes também foram importantes para o processo. Junto com sua mãe e seu pai, pudemos analisar *o quanto* ele efetivamente era capaz de ler e escrever, construindo um novo entendimento sobre suas potências e dificuldades. Também foram realizados dois encontros com a escola e contatos frequentes com uma professora particular que passou a participar da rede, buscando construir estratégias para aumentar seu interesse e engajamento, bem como ajudá-lo a lidar melhor com as situações de frustração.

Em quatro meses de acompanhamento, J. passou a ter significativamente menos episódios de choro, que duravam muito menos tempo do que no início das sessões. Sentia-se mais confiante para ler e escrever palavras e algumas frases pequenas. Essa mesma confiança aparecia também em outras situações de sua vida, como nas atividades de matemática e nos espaços de socialização. Entendemos que o atendimento *online* trouxe benefícios para J. na medida em que proporcionou sua reaproximação da leitura e

da escrita – tarefas que estavam se tornando aversivas para ele e atrapalhando seu processo de alfabetização – a partir de jogos e de atividades que ele já gostava e se sentia potente, assim como sua capacidade de tolerar frustrações. Avaliamos que a rede havia caminhado na direção da superação da queixa e construído autonomia suficiente para seguir nesse rumo sem mais necessidade da OQE, que havia, então, cumprido seus objetivos e encerramos este atendimento.

Limitações e cuidados necessários

Os atendimentos *online* com crianças e adolescentes devem levar em consideração as limitações inerentes à modalidade. É preciso ter bastante clareza sobre o quão indicado pode ser um processo de psicoterapia *online* para cada caso, pois o terapeuta não estará fisicamente presente para assessorar caso necessário. Como apontam as autoras Souza, Silva e Monteiro (2020), caso uma criança tenha um comportamento disruptivo, por exemplo, o(a) psicólogo(a) tem menos recursos para intervir diretamente. Além disso, a falta de linguagem corporal pode dificultar a comunicação, tornando o processo frustrante para criança e terapeuta. A depender do caso, a criança precisará de assessoria durante todo o tempo da sessão, necessitando realizar o atendimento próximo a um adulto responsável, o que pode apresentar mais limitações mas pode até mesmo favorecer o processo, por permitir intervenção direta sobre os vínculos familiares. O importante é estabelecermos bons objetivos de trabalho e elaborarmos atividades nessa direção, independente das dificuldades que o contexto possa apresentar.

O atendimento *online* pode não ser adequado para crianças muito pequenas ou que não tenham habilidades mínimas

com o uso dos aparelhos envolvidos. Até mesmo porque algumas famílias optam por adiar a entrada de seus filhos no mundo digital, frente aos inúmeros riscos que têm vindo à luz mais recentemente, e pode ser importante não forçar essa entrada. Do mesmo modo, jovens que fazem uso excessivo de telas podem se beneficiar de mais atividades presenciais e ao ar livre, embora o atendimento *online*, através de um bom vínculo, possa se constituir como um ponto de partida para trazê-los para o lado de fora.

As relações virtuais exigem alguns cuidados semelhantes às relações presenciais. Por exemplo, crianças não devem permanecer na internet sem orientação ou supervisão, pois estarão expostas a diferentes pessoas anônimas e a conteúdos que podem não ser adequados para sua idade. A massiva maioria (93%) das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos no Brasil eram usuárias de internet em 2024 (CGI.br, 2025), o que nos mostra que o acesso a internet já é realidade para essas pessoas. Orientar, supervisionar e estabelecer regras sobre o seu uso são práticas que têm se mostrado cada vez mais necessárias para que as famílias possam proteger suas crianças e adolescentes de possíveis riscos. Desse modo, cabe a nós psicólogos(as) a tarefa de conscientizar e muitas vezes educar as famílias para que elas possam saber o que seus filhos estão fazendo na internet e para que possam estabelecer mecanismos de supervisão e orientação.

É imprescindível que o(a) psicólogo(a) conheça as ferramentas que está utilizando em seus atendimentos e que comunique com clareza aos solicitantes os objetivos do trabalho e os riscos envolvidos, como a possibilidade de vazamento de dados, por exemplo. Além disso, alguns jogos possuem mecanismos de monetização que buscam persuadir o público infanto-juvenil a gastar dinheiro real no jogo. Ao jogarmos jogos *online* com as

crianças e adolescentes devemos conseguir ter esse discernimento e minimizar a exposição dos atendidos a essas práticas. Também devemos nos atentar a como as ferramentas utilizam os nossos dados e se estão adequadas à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Considerações finais

É possível que alguns dos pontos levantados neste texto muito em breve se tornem obsoletos, pois a tecnologia tem avançado muito rápido e com ela nossa relação com o mundo digital. O que espero que se mantenha, independente da modalidade de atendimento, é a necessidade de que os profissionais tenham um olhar crítico sobre os processos de produção de sofrimento e criem intervenções coerentes com esse posicionamento. A prestação de serviços *online* já é uma realidade para milhares de psicólogas(os) no país, portanto faz-se necessário que ocupemos esse espaço e que possamos qualificá-lo, discutindo criticamente temas como segurança digital, exposição e adultização infantil, uso abusivo de telas, entre outros, bem como sobre qual a nossa responsabilidade social frente a esses temas enquanto psicólogas(os) que realizam atendimentos *online*.

Vivemos em um mundo no qual a tecnologia está sempre no centro do debate. Estamos vendo a irrupção descontrolada da inteligência artificial na nossa sociedade, sendo inclusive utilizada por crianças e adolescentes enquanto psicoterapeutas. As grandes empresas de tecnologia desenvolvem técnicas cada vez mais invasivas para manter os usuários conectados, gerando uma epidemia de uso de telas e colocando o Brasil como o segundo país no mundo cuja população passa mais tempo conectado a celulares, com uma média de mais de 5 horas diárias (OECD, 2025). Em

meio a esses cenários, crianças e adolescentes têm cada vez menos espaço físico disponível, vivendo rotinas restritas com pouco ou nenhum contato com espaços abertos e com a natureza. Precisamos entender que a tecnologia deve ser mais uma ferramenta, a ser conhecida e bem utilizada, mas que não pode ser o centro de nossas vidas. Devemos valorizar as relações presenciais, priorizando a prestação de serviços psicológicos nesta modalidade, entendendo o atendimento *online* enquanto um recurso importante e potente a ser utilizado quando for adequado.

Do ponto de vista da relação de crianças/adolescentes com a tecnologia, precisamos entender que esse é o mundo no qual elas irão viver a maior parte de suas vidas adultas. Não devemos forçar sua imersão no mundo digital, porém se mostra cada vez mais importante que possamos conhecer esse mundo para orientá-las melhor, incentivando o desenvolvimento de sua autonomia para lidar com as dificuldades que surgirem. Devemos protegê-las dos perigos do mundo digital tanto quanto dos perigos do mundo *presencial*, por assim dizer, mas nem sempre estaremos disponíveis para tal e invariavelmente elas entrarão no mundo digital em algum momento.

As possibilidades de intervenções psicológicas mediadas por tecnologias com crianças e adolescentes ainda estão longe de estarem esgotadas. Por exemplo, será relevante pesquisar como as tecnologias assistivas em atendimentos *online* podem facilitar o atendimento a crianças com deficiências ou com necessidades especiais. Novamente, o importante é que busquemos qualificar o trabalho *online* a partir de olhares críticos e de um embasamento teórico e técnico sólido. Os princípios da Orientação à Queixa Escolar têm se provado recursos valiosos para a realização de atendimentos psicológicos a crianças e a adolescentes com queixas

escolares independente da modalidade de atendimento, seja ela presencial ou *online*. Por isso, acreditamos que continuarão relevantes mesmo diante das mudanças tecnológicas que ainda virão, e irão continuar a nos trazer subsídios para ajudar crianças, adolescentes, famílias e escolas a lidarem melhor com as queixas escolares e assim desenvolver relações mais saudáveis e melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **TIC Kids Online Brasil** 2024. E-book. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bibliotecadigital.acervo.nic.br/server/api/core/bitstreams/971081d5-c725-4498-9434-5cf31007d171/content . Acesso em 20 jan. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução nº 9, de 18 de Julho de 2024**. Regulamenta o exercício profissional da Psicologia mediado por Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) em território nacional e revoga as Resoluções CFP nº 11, de 11 de maio de 2018 e CFP nº 04, de 26 de março de 2020. Brasília: CFP, 2024. Disponível em: https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-9-2024-regulamenta-o-exercicio-profissional-da-psicologia-mediado-por-tecnologias-digitais-da-informacao-e-da-comunicacao-tdics-em-territorio-nacional-e-revoga-as-resolucao-cfp-n%C2%BA-11-de-11-de-maio-de-2018-e-resolucao-cfp-n%C2%BA-04-de-26-de-marco-de-2020. Acesso em 16 fev. 2026.

GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (GIQE). Reflexões e proposições construídas no evento on-line do GIQE **Queixas escolares e atuação das/os psicólogas/os em tempos de pandemia**: Vamos construir parâmetros? Carta dos eventos Online do GIQE. Website do GIQE, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.queixaescolargiqe.com/_files/ugd/37b405_fc285616bee2412994b5f9931be9c93c.pdf. Acesso em 20 jan. 2026.

OECD. Center on Well Being, Inclusion, Sustainability and Equal Opportunity (WISE). **How do people experience new technologies and perceive generative AI?** Research report. OECD, 2025. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://

www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/12/how-do-people-experience-new-technologies-and-generative-ai_d35cfc25/49b8d10e-en.pdf. Acesso em 20 jan. 2026.

SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. E-book. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2020. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/livro/livro-oqe/ e https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/536/473/1827. Acesso em 20 jan. 2026.

SOUZA, V. B.; SILVA, Nara Helena L. P.; MONTEIRO, Maria F. P**sicoterapia *on-line***: manual para a prática clínica. Curitiba: Ed. das Autoras, 2020.

Na Assistência Social

Queixas Escolares no CRAS:
lidando com o não cumprimento de condicionalidades do Bolsa Família

Raquel Arminda Sória dos Santos[1]

Em diferentes contextos, os profissionais da psicologia se deparam com encaminhamentos decorrentes de queixas escolares. De acordo com Meira (2012), é considerável o número de alunos e suas respectivas famílias que são encaminhados para os serviços públicos e particulares de saúde por conta de demandas apresentadas no contexto educacional. Em minha atuação como psicóloga em um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), tenho constatado que o setor da saúde não é o único a receber famílias encaminhadas por questões escolares. Os serviços que fazem parte da Política de Assistência Social também se deparam com essas questões em seu cotidiano.

Na realidade dos CRAS, é comum o recebimento de diversos encaminhamentos de famílias cujas crianças e/ou adolescentes apresentaram algum problema durante a trajetória escolar. Dentre os encaminhamentos recebidos, há um que tem chamado à atenção: várias vezes por ano, o CRAS recebe uma

[1] Psicóloga na Secretaria de Assistência Social e Cidadania do município de Diadema - SP

relação de famílias que não cumpriram as condicionalidades do Programa Bolsa Família (PBF) pelo fato de terem excedido o limite de faltas escolares que o programa impõe como contrapartida.

Em meio ao anseio por aprimorar o trabalho realizado e contribuir significativamente para a superação das vulnerabilidades vivenciadas pelas famílias, foi na Orientação à Queixa Escolar (OQE) que encontrei alternativas potentes para pensar e repensar essa atuação.

Sendo assim, este estudo teve como objetivo versar a respeito das contribuições da OQE para o atendimento a famílias em situação de não cumprimento de condicionalidades educacionais do PBF. Apresento, inicialmente, a definição da Política de Assistência Social, com enfoque na Proteção Social Básica (PSB). Em seguida, discuto as condicionalidades do PBF sob uma perspectiva crítica. Por fim, são exploradas as possíveis aplicações da OQE no atendimento às famílias. A metodologia utilizada incluiu pesquisa bibliográfica, documental, e relato de experiência.

Política de Assistência Social

O atendimento à população desprovida de recursos essenciais à sua sobrevivência foi historicamente marcado no Brasil por práticas assistencialistas e clientelistas, que transformavam o apoio a essas famílias em um favor, distanciando-o do seu caráter de direito do cidadão e responsabilidade do Estado.

De acordo com Escorsim (2008), a filantropia e a Assistência Social estavam reduzidas a práticas de caridade no Brasil desde o século XVIII. Estas práticas estavam relacionadas a iniciativas voluntárias e isoladas, na maioria das vezes associadas a instituições religiosas, carregadas de uma moral cristã, na qual

havia a valorização da pobreza enquanto redentora dos pecados. No decorrer da história algumas mudanças foram sendo realizadas, transportando o trabalho da assistência para a esfera pública.

Após um longo percurso de luta e reivindicação pela ampliação de políticas públicas universalizantes, descentralizadas e participativas, liderada por setores progressistas da sociedade, houve o reconhecimento da Assistência Social como política pública no campo dos direitos sociais, sob a responsabilidade do Estado (Escorsim, 2008).

Esse reconhecimento foi consolidado com a Constituição Federal (CF) de 1988, que, em seu artigo 194, estabelece que a Assistência Social, somada às políticas de saúde e à previdência social, compõe a seguridade social (Brasil, 2016).

Em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) foi sancionada com o objetivo de trazer uma melhor definição e caracterização desta nova política. Em seu artigo 1º, a lei descreve que a Assistência Social é "direito do cidadão e dever do Estado, é política de seguridade social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas" (Brasil, 2009a, p. 6).

O artigo 2 da LOAS estabelece como objetivos da Assistência Social:

> I - a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos [...];
>
> II - a vigilância socioassistencial, que visa a analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de vulnerabilidades, de ameaças, de vitimizações e danos;
>
> III - a defesa de direitos, que visa a garantir o pleno acesso

> aos direitos no conjunto das provisões socioassistenciais (Brasil, 2009a, p. 6).

Em 2003, durante a IV Conferência Nacional de Assistência Social, foi deliberada a implantação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) para efetivar à Assistência Social enquanto política pública. Com o objetivo de definir a política, e tendo em vista a implementação do SUAS, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS), por meio da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), elaborou, aprovou e tornou pública a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004 (Brasil, 2005).

O texto da PNAS estabelece que a Assistência Social deve ser organizada a partir das seguintes diretrizes: a descentralização político-administrativa; a participação da população; a primazia da responsabilidade do Estado na condução da política e a centralidade da família (Brasil, 2005).

A Norma Operacional Básica (NOB/SUAS) foi aprovada em 2005, estabelecendo as diretrizes para organização e implementação do SUAS. A partir do reordenamento da política com modelo de gestão para todo território nacional, o SUAS foi consolidado como um sistema descentralizado e participativo, com gestão e financiamento compartilhados pelas três esferas de governo (União, Estados e Municípios) e participação da sociedade civil (Brasil, 2005).

Boscari e Silva (2015) pontuam que o SUAS é estabelecido enquanto estratégia para construção de um sistema de proteção social que visa reforçar a primazia da responsabilidade do Estado, sucumbir com as práticas clientelistas, assegurando direitos e

democratizando a participação da população no exercício do controle social.

Em relação à participação social na Política de Assistência Social, é preciso refletir:

> [...] sobre a natureza da Assistência Social que só em l988 foi elevada à categoria de política pública. A concepção de doação, caridade, favor, bondade e ajuda que, tradicionalmente, caracterizou essa ação, reproduz usuários como pessoas dependentes, frágeis, vitimizadas, tuteladas por entidades e organizações que lhes "assistiam" e se pronunciavam em seu nome. Como resultado, esse segmento tem demonstrado baixo nível de atuação propositiva na sociedade, e pouco participou das conquistas da Constituição enquanto sujeitos de direitos (Brasil, 2005, p. 52).

A participação e o controle social, assim como o entendimento da Política de Assistência Social enquanto direito, ainda se constituem em um grande desafio. Este cenário dificulta a execução de um trabalho contínuo e qualificado, uma vez que esta política, muitas vezes, é reconhecida por instituições, figuras políticas e pelos próprios usuários do serviço, como um trabalho assistencialista voltado a ações pontuais.

A proteção social

Dentro da Política de Assistência Social, a proteção social deve considerar três aspectos: as pessoas, suas circunstâncias e suas famílias. Para a compreensão desses aspectos, é necessário proximidade com o cotidiano vivenciado pelas famílias atendidas, pois é nessa realidade que se constituem as fragilidades e riscos, assim como se revelam as potencialidades. A proteção social deve garantir a segurança de acolhida, de renda, de convívio ou vivência

familiar, comunitária e social, de desenvolvimento da autonomia e de sobrevivência a riscos circunstanciais (Brasil, 2005).

A proteção social oferta o trabalho social com famílias, que deve ser planejado com base no conhecimento da realidade dos usuários do serviço. Desse modo, esse trabalho é marcado por um ciclo constante de construção e reconstrução, visando à oferta de um serviço cada vez mais adequado às reais necessidades apresentadas (Brasil, 2016).

O público-alvo da Política de Assistência Social são cidadãos e grupos em situações de vulnerabilidade e riscos pela falta ou fragilidade de vínculos, estigmas, desvantagens resultantes de deficiências, exclusão pela pobreza, falta de acesso a outras políticas públicas, uso de substâncias psicoativas, vivência de violência, dificuldades de inserção no mercado de trabalho, e situações de risco pessoal e social (Brasil, 2005).

Para atender esse público, a Política de Assistência Social tem dois tipos de proteções afiançadas: a básica e a especial.

A Proteção Social Especial é dividida em serviços de média e alta complexidade. Os serviços de média complexidade envolvem famílias e indivíduos que tiveram seus direitos violados, porém, ainda possuem vínculos familiares (Brasil, 2005). Os serviços que fazem parte da média complexidade são: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias e Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua (Brasil, 2014).

A Proteção Social Especial de alta complexidade visa garantir a proteção integral para famílias e indivíduos que se apresentam sem nenhum tipo de referência ou vínculo familiar, assim como em ocorrências de ameaça (Brasil, 2005). Os serviços de alta complexidade abrangem: Serviço de Acolhimento Institucional; Serviço de Acolhimento em República; Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências (Brasil, 2014).

Já a Proteção Social Básica (PSB) visa superar vulnerabilidades e prevenir situações de risco. O público-alvo é a população que se encontra em situação de vulnerabilidade social devido à falta de recursos, difícil acesso aos serviços públicos e fragilização de vínculos. A PSB da Assistência Social deve garantir a oferta de serviços que potencializem a família como unidade de referência, com caráter protetivo, fortalecendo seus vínculos de solidariedade e fomentando o protagonismo de seus membros a partir da oferta de serviços locais que promovam a convivência familiar e comunitária (Brasil, 2005).

A PSB deve ofertar o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e o Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas (Brasil, 2014).

Os serviços da PSB devem ter articulação com as demais políticas públicas para propiciar a sustentabilidade das ações desenvolvidas, o protagonismo da população atendida e o alcance dos objetivos da política. Seus serviços são executados de forma direta nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e de forma indireta em entidades e organizações da Assistência Social que fazem parte do território de abrangência dos CRAS (Brasil, 2005).

As orientações técnicas do CRAS o definem como a unidade a partir da qual os demais serviços da PSB devem ser organizados nos territórios caracterizados por situações de vulnerabilidade e risco social. Sua atuação tem caráter preventivo, protetivo e proativo, e constitui-se como a principal porta de entrada do SUAS. Desse modo, possibilita que muitas famílias tenham acesso à rede de proteção social (Brasil, 2009b).

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), o CRAS atua com a população em seu território comunitário, visando à orientação e o convívio social. É responsável pela oferta do Serviço de Atenção Integral às Famílias (PAIF), trabalho que busca fortalecer a função protetiva da família e favorecer o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, tão importantes para o enfrentamento das vulnerabilidades.

A equipe do CRAS deve prestar as devidas orientações para a população de sua área de abrangência, assim como articular com a rede de proteção social local. O CRAS realiza, ainda, por meio da orientação do gestor municipal de Assistência Social, o mapeamento e a organização da rede socioassistencial de Proteção Social Básica, a inserção das famílias nos serviços de Assistência Social do território e o encaminhamento da população para outras políticas públicas e sociais (Brasil, 2005).

O CRAS se diferencia dos demais serviços da Política de Assistência Social por possuir as funções exclusivas de oferta do PAIF e de gestão territorial da rede socioassistencial da PSB, o que exige conhecimento do território em que se está inserido, articulação das unidades da rede socioassistencial e o gerenciamento dos usuários no SUAS (Brasil, 2009b).

Dois dos eixos estruturantes do SUAS caracterizam a identidade do trabalho do CRAS: a matricialidade sociofamiliar

e a territorialização. A matricialidade sociofamiliar diz respeito à centralidade da família como núcleo social fundamental para a efetividade de todas as ações e serviços, e a territorialização refere-se à centralidade do território como fator fundamental para o entendimento das situações de vulnerabilidade e risco sociais, bem como para seu enfrentamento e superação (Brasil, 2009b).

O CRAS e as demandas escolares

Não parece evidente a relação entre a atuação na Proteção Social Básica (PSB) e as demandas escolares. No entanto, é fundamental refletir a respeito da desigualdade social como um dos principais desafios enfrentados pela Política de Assistência Social. Essa desigualdade se manifesta na trajetória escolar de crianças, adolescentes e suas famílias, evidenciadas por dados como: taxas de escolarização mais altas entre as famílias mais ricas em comparação com as mais pobres, defasagem escolar relacionada ao rendimento familiar e uma média de anos de estudo significativamente menor entre mais pobres (Brasil, 2005).

Logo, questões escolares, por estarem diretamente relacionadas com o problema da desigualdade social, são parte importante do trabalho na Política de Assistência Social.

É interessante pontuar que os profissionais que atendem essas demandas escolares na Política de Assistência Social, precisam estar preparados para um trabalho que não se limite a individualização e psicologização do problema. No contexto do CRAS, os psicólogos e psicólogas não devem realizar atendimento psicoterapêutico, tampouco patologizar, medicalizar ou categorizar os usuários do serviço. Em vez disso, devem utilizar seus recursos teóricos e técnicos para uma melhor compreensão dos processos subjetivos relacionados às incidências de vulnerabilidades e riscos

sociais, contribuindo para a prevenção do rompimento de vínculos e para promoção da autonomia dos usuários (Brasil, 2009b).

No CRAS, são frequentes os atendimentos decorrentes de questões escolares. A identificação de vulnerabilidades sociais, defasagem e abandono escolar, bem como práticas de violência, geram encaminhamentos rotineiros por meio dos Conselhos Tutelares e instituições educacionais. Após receber esses encaminhamentos, o CRAS deve ofertar o PAIF por meio de atendimentos pontuais ou acompanhamento, a partir da identificação de vulnerabilidades sociais e fragilidades nos vínculos familiares e comunitários.

Outro caminho comum no percurso das demandas escolares em direção ao CRAS é o encaminhamento de famílias em situação de não cumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família (PBF).

O PBF é um programa federal de transferência de renda, instituído em 2003, destinado a famílias em situação de extrema pobreza. O programa busca associar a transferência do benefício ao acesso a direitos sociais básicos, com o objetivo de combater a miséria e a exclusão social (Weissheimer, 2006). As normativas da Política de Assistência Social estabelecem que as famílias beneficiárias do PBF são público-alvo para acompanhamento pelo PAIF, sendo o programa de transferência de renda uma das estratégias para o trabalho de superação das vulnerabilidades (Brasil, 2009b).

Para serem elegíveis ao programa, as famílias devem ser inscritas no Cadastro Único e ter renda familiar per capita mensal inferior a R$ 218,00 (duzentos e dezoito reais). O valor mínimo de recebimento é de R$600,00 (seiscentos reais), havendo um adicional de R$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por criança com

idade entre zero a sete anos incompletos e um adicional no valor de R$ 50,00 (cinquenta reais) por gestantes, nutrizes, crianças de sete a doze anos incompletos ou adolescentes de doze a dezoito anos incompletos (Brasil, 2023).

A Lei nº 14.601 de 19 de junho de 2023, em seu artigo 10, estabelece as seguintes condicionalidades para que a família permaneça como beneficiária do PBF:

> I - à realização de pré-natal;
>
> II - ao cumprimento do calendário nacional de vacinação;
>
> III - ao acompanhamento do estado nutricional, para os beneficiários que tenham até 7 (sete) anos de idade incompletos; e
>
> IV - à frequência escolar mínima de:
>
> a) 60% (sessenta por cento), para os beneficiários de 4 (quatro) anos a 6 (seis) anos de idade incompletos; e
>
> b) 75% (setenta e cinco por cento), para os beneficiários de 6 (seis) anos a 18 (dezoito) anos de idade incompletos que não tenham concluído a educação básica (Brasil, 2023, art. 10).

A exigência do cumprimento de contrapartidas já foi alvo de críticas por alguns autores, que argumentam que essa exigência é um reflexo da herança do corporativismo e da meritocracia na história brasileira, atrelando direitos a condições, distanciando-os de sua natureza universalizante. Além disso, afirmam que a efetividade das condicionalidades depende da qualidade e disponibilidade dos serviços que as famílias precisam acessar. Diante da precariedade dos serviços de educação e saúde no país, é preciso ponderar se o não cumprimento das condicionalidades poderia estar relacionado à insuficiência desses serviços (Kerstenetzky, 2009; Monnerat, 2007).

O atendimento às famílias em situação de não cumprimento de condicionalidades

O Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS) gera informações sobre o público com perfil para acompanhamento das condicionalidades a partir do Cadastro Único e da folha de pagamento do PBF, disponibilizando-os para o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC). Após receber essas informações, o MEC realiza o acompanhamento e registro do cumprimento das condicionalidades de educação cinco vezes por ano, enquanto o MS realiza o mesmo procedimento duas vezes ao ano. Após o final do período de acompanhamento e registro, as informações são enviadas pelos respectivos ministérios ao MDS (Brasil, 2025).

O MDS, com base nas informações recebidas, dá sequência ao processo de repercussão, aplicando os efeitos decorrentes do não cumprimento. Os efeitos são os seguintes: 1) alerta à família, no primeiro registro de não cumprimento; 2) bloqueio do benefício por um mês, no segundo registro, permitindo a liberação do valor bloqueado no mês seguinte; 3) suspensão do benefício por dois meses, a partir do terceiro registro de não cumprimento, sem pagamento das parcelas nesse período e reiteradamente a partir da ocorrência de novos não cumprimentos; 4) cancelamento do benefício, último efeito em caso de não cumprimento recorrente. Esses efeitos são aplicados gradativamente se o intervalo entre um efeito e o seguinte for igual ou inferior a seis meses (Brasil, 2025).

Os efeitos decorrentes do não cumprimento das condicionalidades podem ser revistos a partir do recurso administrativo, instrumento do PBF que permite contestar os efeitos aplicados. O recurso é realizado no Sistema Específico de Gestão de Condicionalidades (SICON), mediante apresentação de

justificativa e, quando couber, documentação comprobatória em prazo pré-estabelecido. Os profissionais responsáveis por cadastrar as justificativas devem avaliar, registrar a decisão por deferir ou indeferir o recurso e lançar um parecer com a fundamentação para decisão. Se deferido dentro do prazo, o recurso possibilita a anulação do último efeito. A equipe responsável pelo atendimento também pode solicitar a interrupção temporária dos efeitos nos benefícios, decorrentes do não cumprimento de condicionalidades a partir da avaliação da situação da família (Brasil, 2025).

Ficam sob responsabilidade da Política de Assistência Social do município:

> I - realizar a gestão de condicionalidades em âmbito municipal, em articulação com as secretarias municipais de saúde e de educação;
>
> II - realizar capacitação às áreas técnicas que acompanham as famílias beneficiárias do PBF;
>
> III - garantir a oferta do Trabalho Social com Famílias e Territórios pela rede socioassistencial, especialmente para os beneficiários do PBF em situação de não cumprimento das condicionalidades;
>
> IV - definir, dentro de sua esfera de competência, o acesso e a atribuição de perfis de usuários do Sicon; e
>
> V - desenvolver trabalho intersetorial, preferencialmente por meio de comissão municipal intersetorial do PBF, para o fortalecimento da gestão de condicionalidades (Brasil, 2025, p. 7-8).

A priorização das famílias beneficiárias do PBF no trabalho social com famílias se dá devido ao entendimento de que as dificuldades apresentadas pelas famílias beneficiárias não se limitam a ausência de renda, mas se devem principalmente ao precário exercício dos direitos de cidadania que se revelam em

vivências objetivas e subjetivas de exclusão e desigualdade social. A limitação no acesso aos serviços de educação saúde e assistência social pode resultar em um agravamento da situação dessas famílias (Brasil, 2024).

A frequência escolar satisfatória é entendida como fator de proteção diante dos riscos e vulnerabilidades que muitas vezes se manifestam nos territórios. Sendo assim, a baixa frequência escolar envolve a assistência social pela possibilidade de indicar desproteções materiais e relacionais que podem ser trabalhadas no âmbito dessa política. Diante desse desafio, se evidencia a necessidade de compreensão do que tem dificultado ou impedido o acesso e permanência nas instituições educacionais (Brasil, 2024).

O acompanhamento das famílias em não cumprimento de condicionalidades é uma das atribuições do técnico de nível superior do CRAS. O objetivo das condicionalidades não deve ser penalizar ou exercer controle sobre os usuários dos serviços, mas colocá-los no lugar de protagonistas, tornando-os responsáveis juntamente com o poder público pelo acesso à saúde e educação (Brasil, 2005; Brasil 2009b, Brasil, 2012).

Relato a partir da experiência de trabalho em um CRAS

Periodicamente, o CRAS recebe uma lista com as famílias que não cumpriram as condicionalidades do Programa Bolsa Família. Essa lista é dividida entre os técnicos de nível superior do serviço (psicólogos, psicólogas e assistentes sociais), que entram em contato com as famílias para agendar reuniões, geralmente com grupos de cerca de quinze famílias por vez.

A reunião é frequentada predominantemente pelas mães das crianças e adolescentes. Nesse espaço falamos sobre o CRAS, o PBF e sobre as repercussões por não cumprimento

de condicionalidades. Coletivamente ou individualmente consultamos as justificativas, que são lançadas em sistema.

A seguir, destacaremos algumas justificativas comumente apresentadas:

1- Problemas de saúde: doenças recorrentes, como resfriados e alergias, são relatadas com frequência. Além disso, há relatos de deficiências e doenças crônicas, que demandam acompanhamento médico frequente. Outra situação comum é o desajuste na rotina da família devido algum membro da família ter sido acometido com enfermidade.

2 - Desconhecimento das faltas: muitas famílias afirmam desconhecer as faltas ou relatam que foram justificadas com atestado médico. A apresentação de atestado médico é burocrática em algumas instituições, o que pode ocasionar problemas na entrega.

3 - Violência escolar: Nos anos de 2022 e 2023 foi constante o relato a respeito do sentimento de insegurança sentido pelas famílias diante dos ataques escolares. Episódios de agressões entre alunos, assim como o bullying, também são relatados com frequência.

4 - Falhas no registro: Em alguns casos são apresentados comprovantes de frequência com percentuais de presença diferentes dos dados contidos no SICON, revelando erros de registro ou falta de atualização dos dados da família.

5 - Falta de interesse: Algumas famílias relatam que os filhos não desejam frequentar a escola; outros saem de casa, mas não entram na instituição ou na sala de aula. Essa realidade aparece com mais frequência entre adolescentes. É importante destacar que em cada trajetória há uma explicação para a suposta "falta de interesse", que não será

possível aprofundar neste momento. No entanto, vale ressaltar que as vulnerabilidades sociais, a violência e a dificuldade em acompanhar as aulas podem influenciar no desejo de frequentar a escola.

Identificadas as situações que demandem encaminhamento para outros serviços, a família pode ser encaminhada para Unidade Básica de Saúde (UBS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), serviços da Proteção Social Básica ou Especial, entre outros. Casos que apresentam situação de vulnerabilidade ou necessidade de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários são colocados em acompanhamento pelo técnico que atendeu a família.

É importante pontuar que, embora tenham sido elencadas em categorias abrangentes, as situações geralmente são mais amplas e complexas, envolvendo múltiplos fatores, nem sempre evidentes. Os exemplos relatados fazem parte de minha experiência pessoal, na ocasião tive acesso apenas às versões das famílias, sendo isso suficiente para o lançamento das justificativas. A não ser por situações em que tenha sido apresentado atestado médico ou comprovante da escola, não há como ter certeza a respeito da veracidade dos relatos.

Possibilidades de aplicação da OQE ao atendimento a famílias em não cumprimento de condicionalidades no CRAS

A Orientação à Queixa Escolar (OQE) é um atendimento breve e focal voltado às demandas escolares, a partir de uma proposta crítica. Foi desenvolvida pelas psicólogas Beatriz de Paula Souza e Cintia Copit Freller e parte da concepção de que a queixa é emergente de uma rede de relações, que tem como personagens principais: o(a) aluno(a), sua escola e sua família, podendo

ter diversos outros integrantes. Para Souza (2020a) o sujeito de investigação e intervenção da OQE é esta rede. O principal objetivo da abordagem é favorecer a movimentação desta rede na direção do desenvolvimento, para superação da queixa apresentada e ampliação da autonomia.

A partir dessa proposta, o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) tem ofertado um curso de atualização sobre a OQE, ministrado pela Professora Beatriz de Paula Souza. Longe de restringir suas contribuições exclusivamente a uma prática clínica, a OQE tem trazido importantes instrumentos para as psicólogas e psicólogos que lidam com queixas escolares nos mais variados contextos.

A OQE dispõe de alguns princípios, concepções e ferramentas de trabalho expostos no capítulo "Apresentando a Orientação à Queixa Escolar", do livro "Orientação à Queixa Escolar". Esse conteúdo é compartilhado também através de vídeos disponibilizados no canal do *Youtube* da OQE. Partindo desse material, serão discutidas a seguir as contribuições da OQE para o atendimento às famílias em não cumprimento de condicionalidades educacionais do PBF (Souza, 2020a; Orientação [...], 2020a; Orientação [...], 2020b).

a) A concepção da queixa escolar como um fenômeno emergente de uma rede de relações

Trazendo esta concepção ao contexto do atendimento às condicionalidades do PBF, é possível perceber a importância de planejar um trabalho que considere a rede de relações que produz a queixa escolar e não apenas o(a) aluno(a) e sua família como sujeitos do atendimento realizado pelo CRAS. As faltas escolares são uma queixa escolar emergente de uma rede de relações que

abrange minimamente as famílias, os alunos e a escola, mas pode incluir outros integrantes, como os CRAS e serviços de saúde. Sem a articulação com toda essa rede, não há possibilidade de um trabalho efetivo com as famílias.

b) O princípio de oferecer espaços de expressão potentes para que uma comunicação efetiva possa acontecer

Partindo da concepção da rede como produtora das queixas escolares, reconhecemos a necessidade de oferecer espaços de comunicação dentro desta rede. Com base nos princípios da OQE, entendemos que nosso papel não é impor nosso saber, mas promover oportunidades de encontro que permitam aos integrantes da rede se expressar e se comunicar de forma efetiva, pois a fragmentação favorece o isolamento, mostrando-se ineficaz.

A articulação com a rede é uma preocupação da Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2005, p. 47) que retoma que "a história das políticas sociais no Brasil, sobretudo, a de Assistência Social, é marcada pela diversidade, superposição e, ou, paralelismo das ações, entidades e órgãos", sendo que a realidade brasileira exige que o poder público propicie "espaços de colaboração, mobilizando recursos potencialmente existentes na sociedade, tornando imprescindível contar com a sua participação em ações integradas, de modo a multiplicar seus efeitos e chances de sucesso".

c) Colher e problematizar as versões de cada participante da rede (criança, família e escola)

Durante o atendimento às famílias em razão das condicionalidades do PBF em um CRAS, é comum nos depararmos com queixas em relação ao modo de funcionamento

dos serviços de educação. Com base nos princípios da OQE, é fundamental não apenas aderir à visão das famílias, mas também colher e problematizar as versões dos diferentes contextos, dando oportunidade à escola de compartilhar seu posicionamento. Isso permite uma compreensão mais ampla e contextualizada das questões e leva a superação da costumeira culpabilização das famílias ou da escola.

Ao estabelecer contato com a escola, é preciso atenção para não incorrer em abordagens tendenciosas ou preconceituosas, que podem levar a uma relação vertical e dificultar a interlocução. A OQE nos ensina a adotar uma postura de colaboração e não de confronto, reconhecendo que a escola enfrenta inúmeros desafios e que, conforme abordado por Souza (2020b), frequentemente é organizada institucionalmente de modo a favorecer a produção do fracasso escolar.

No trabalho com famílias, a Política Nacional de Assistência Social, estabelece que:

> Os serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica deverão se articular com as demais políticas públicas locais, de forma a garantir a sustentabilidade das ações desenvolvidas e o protagonismo das famílias e indivíduos atendidos, de forma a superar as condições de vulnerabilidade e a prevenir as situações que indicam risco potencial (Brasil, 2005, p. 35).

Essa articulação, denominada "intersetorialidade", indica conexão com outros serviços para além do SUAS, de acordo com a demanda da família. As diversas políticas públicas devem envolver seus profissionais e seus trabalhos na busca por ofertar uma atenção integral. Para que isso de fato ocorra, é necessário disposição para interação e um comprometimento de diferentes serviços, caminhando no sentido contrário da tendência à fragmentação e

à responsabilização de apenas uma política pública pelo trabalho com a família (Brasil, 2016).

Colher e problematizar as versões é fundamental para cumprir os objetivos da Proteção Social Básica, pois favorece a articulação com os envolvidos e é importante para promover reflexões em cada participante da rede.

d) Promover a circulação de informações e reflexões pertinentes e integração ou confronto delas dentro desta rede, propiciando releituras e buscando soluções conjuntamente

Após colher e problematizar as versões, é importante circular essas informações para favorecer o desenvolvimento e autonomia da rede. A OQE destaca a importância de circular as informações que emergem nos atendimentos com atenção à ética e ao sigilo.

No atendimento do CRAS, percebe-se um desencontro entre as informações trazidas pelas famílias e as escolas; nota-se também que algumas famílias carecem de informações a respeito dos procedimentos burocráticos adotados pela escola relacionados às faltas escolares e suas justificativas. Portanto, é fundamental melhorar a articulação com as escolas para colher e circular informações que favoreçam o diálogo e previnam repercussões relacionadas ao não cumprimento das condicionalidades educacionais do PBF. É essencial estabelecer um diálogo com a escola para discutir os problemas apresentados e, coletivamente, encontrar soluções que favoreçam o desenvolvimento escolar dos alunos.

Na prática da OQE, o profissional envia um questionário à escola para obter informações sobre a trajetória escolar de cada

aluno atendido. No entanto, considerando a realidade do CRAS e o grande número de famílias atendidas, uma possibilidade mais viável seria realizar um levantamento das principais queixas e demandas das famílias em relação às escolas e discuti-las com as instituições.

Como já mencionado, a articulação faz parte do trabalho da Política de Assistência Social, que, levando em consideração a realidade da população atendida:

> [...] 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, 2005, p. 42).

e) Identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nesta rede, de modo que ela passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa

As escolas são espaços potentes para transformação e as famílias também mostram importante potencial protetivo. Nos atendimentos, é perceptível o interesse que as mães têm em manter os filhos na escola, e entendemos que é do interesse da escola que os alunos frequentem as aulas de maneira satisfatória. Porém, sabe-se que inúmeros fatores, que muitas vezes independem de ambas as partes, fazem com que essa frequência não seja adequada.

A PNAS destaca que "a proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários" (Brasil, 2005, p. 33). Isso implica em uma abordagem que considere não apenas os riscos, fragilidades

e vulnerabilidades, mas também os recursos e a força para o enfretamento das adversidades, favorecendo o protagonismo da população (Brasil, 2005).

Com base nos princípios da OQE, deve fazer parte do trabalho no CRAS identificar e fortalecer as potências apresentadas pela família e instituição escolar para superação das faltas escolares. É necessário voltar o olhar para além das dificuldades da família e dos estudantes e assim fortalecer a função protetiva e potente que a família possui. Além disso, é fundamental refletir sobre a escola como um espaço vivo com suas complexidades e contradições, onde coexistem forças que produzem fracasso e sofrimento, mas também potências que vão no sentido oposto. Como destaca Souza (2020b, p. 242): "A escola é, sim, habitada por muitos seres humanos que constroem vida, inteligência, cidadania, dignidade, alegria e amor".

f) Atenção à singularidade

A OQE não segue protocolos padronizados, adequando o atendimento a cada caso em sua singularidade. De forma similar, no trabalho com famílias em não cumprimento de condicionalidades, é fundamental adequar o atendimento à realidade única de cada família, considerando as particularidades e necessidades específicas de cada caso.

Saraiva (2018) propôs uma aplicação da OQE para famílias em situação de não cumprimento de condicionalidades, organizando grupos de famílias por escola, para entender melhor as questões específicas de cada instituição. Essa proposta, focada na singularidade, permite um conhecimento mais aprofundado de cada contexto e, consequentemente, uma atuação mais propositiva.

g) O grupo como dispositivo de trabalho

A OQE propõe uma triagem de orientação aos pais em grupo. O atendimento coletivo não se dá pela necessidade de atender mais famílias, mas sim pelo reconhecimento do grupo como ferramenta potente de trabalho. O atendimento coletivo favorece identificações e mobilizações. Segundo Costa (1984 *apud* Souza, 2020a) as atividades coletivas facilitam o diálogo horizontal, principalmente quando se trata de famílias em situação de pobreza. O grupo permite que as famílias compartilhem experiências, reflitam sobre suas situações e percebam que não estão sozinhas no enfrentamento das dificuldades. Essa prática da OQE reforça a importância de realizar atendimentos em grupo no CRAS, propiciando a troca e a percepção de apoio mútuo.

h) O acompanhamento

A OQE propõe um acompanhamento, que se trata de entrar em contato com a família e a escola alguns meses após o término do atendimento. A intenção é reforçar o quanto a relação estabelecida foi significativa e real, assim como verificar a efetividade do atendimento realizado (Souza, 2020a). Essa prática pode ser uma estratégia importante para os atendimentos às famílias em situação de não cumprimento de condicionalidades, pois permite verificar a superação da demanda inicial e fortalecer o vínculo entre as famílias e o serviço.

Considerações finais

O principal objetivo da aplicação da OQE ao atendimento às famílias em não cumprimento de condicionalidades é que os integrantes da rede (estudantes, família e escola) superem a queixa

inicial (faltas escolares) e sigam se movimentando em prol de uma boa relação entre eles que gere desenvolvimento para todos.

A partir deste estudo, foi possível verificar que a Orientação à Queixa Escolar tem muito a contribuir para o atendimento às famílias atendidas pelo CRAS, particularmente no trabalho voltado ao não cumprimento de condicionalidades educacionais do PBF.

A discussão sobre a Política de Assistência Social e as condicionalidades do Programa Família evidencia a necessidade de um atendimento às queixas escolares pautado pela ética e o respeito, com um olhar que vá além das questões individuais, superando a culpabilização das famílias e/ou das escolas pelas faltas escolares.

Ressaltamos a necessidade de ampliar as discussões acadêmicas sobre queixas escolares nos serviços da Política de Assistência Social, entendendo que há muito que se construir, sendo importante a produção de novas contribuições e reflexões.

REFERÊNCIAS

BOSCARI, M.; SILVA, F. N da. A trajetória da Assistência Social até se efetivar como política social pública. **Revista interdisciplinar de estudos em saúde**, v. 4, n. 1, p. 108-127, 2015. DOI: 10.33362/ries.v4i1.341. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/ries/article/view/341. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.601, de 19 de junho de 2023.** Institui o Programa Bolsa Família [...]. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14601.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate a Fome. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Trabalho Social com Famílias e Territórios no PAIF (livro eletrônico**): trilha para o contexto das condicionalidades do Programa Bolsa Família, volume único – Brasilia, DF: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate a Fome: UNICEF, 2024. Disponível em: https://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2024/12/Diagramacao-Digital.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Fundamentos ético-políticos e rumos teórico-metodológicos para fortalecer o Trabalho Social com Famílias na Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: MDSSNAS, 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/cadernos/TrabalhoSocialcomFamilias.pdf Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **LOAS Anotada**. Brasília: MDS, 2009a. 36 p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/LoasAnotada.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social - CRAS**. Brasília: MDS, 2009b. 72p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/cadernos/orientacoes_cras.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional da Assistência Social- PNAS/2004 e Norma Operacional Básica da Assistência Social - NOB/SUAS**. Brasília: MDS, 2005. 178p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em 30 out. 2025.

BRASIL. **Orientações Técnicas sobre o PAIF - O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: MDS, 2012. v. 1. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Portaria MDS n. 1.058, de 18 de fevereiro de 2025.** Regulamenta a gestão de condicionalidades do Programa Bolsa Família. Brasília: MDS, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/portaria/PORTARIAMDSN1.058DE18DEFEVEREIRODE2025.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

ESCORSIM, S. M. A filantropia no Brasil: entre a caridade e a Política de Assistência Social. **Espaço Acadêmico**, n. 86, jul. 2008. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/220366106/A-Filantropia-No-Brasil-entre-a-Caridade-e-a-Politica-de-Assistencia-Social. Acesso em: 13 out. 2025.

KERSTENETZKY, C. L. Redistribuição e desenvolvimento? A economia política do programa bolsa família. **Dados**, v. 52, n. 1, p.53-83, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dados/a/SPc7rTD3TjSprTSnGrqKJHn/. Acesso em: 13 out. 2025.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 16, n. 1, p. 136-142, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 out. 2025.

MONNERAT, G. L. et al. Do direito incondicional à condicionalidade do direito: as contrapartidas do Programa Bolsa Família. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 12, n. 6, p. 1453-1462, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/ a/ybSQDy69yVCPdCMvX6NrZ4P/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 out. 2025.

ORIENTAÇÃO à Queixa Escolar. **OQE - Introdução - Parte 01**. Gravado por Beatriz de Paula Souza. YouTube, 18 maio 2020a. 1 vídeo (18 min.). Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=km7XmZu3CHY&list=PLiuEGW4Yhs9piZPQCCA13q81S7E4WQlY5&ab_channel=Orienta%C3%A7%C3%A3o%C3% A0QueixaEscolar. Acesso em: 13 out. 2025.

ORIENTAÇÃO à Queixa Escolar. **OQE - Introdução - Parte 02.** Gravado por Beatriz de Paula Souza. YouTube, 18 maio 2020b. 1 vídeo (27 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SmX3WCM2HBc&t=13s&ab_channel=Orienta%C3%A7%C3%A3o%C3% A0QueixaEscolar. Acesso em: 13 out. 2025.

SARAIVA, L. F. de O. O atendimento a queixas escolares no CRAS. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 22, n. 1, p. 215-7, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392018011944. Acesso em: 13 out. 2025.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. *In:* SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia; Universidade de São Paulo, 2020a. Disponível em: https://doi.org/10.11606/9786587596075. Acesso em: 13 out. 2025.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. *In:* SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia; Universidade de São Paulo, 2020b. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.10.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

WEISSHEIMER, M. A. **Bolsa família**: avanços, limites e possibilidades do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006. 164p. Disponível em: https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/Bolsa_Familia.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

Acolhimento Institucional e Dificuldades de Aprendizagem:

reflexões a partir de um SAICA[1]

Jéssica Almeida Marques Ferreira[2]

O desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre fatores biológicos e ambientais. Esse processo complexo se inicia ainda antes do nascimento e continua ao longo de todo o ciclo de vida. Suas principais características se manifestam por meio da maturação biológica e da aprendizagem, adquirida nas interações com o meio social, histórico e cultural.

A infância é uma fase crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial do ser humano. É nesse período que as crianças desenvolvem competências motoras, cognitivas, de linguagem, de memória e de aprendizagem. O que se constrói na infância reflete diretamente na vida adulta, embora possam haver mudanças essenciais ao longo da vida.

---

[1] SAICA é abreviatura de Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes. É um serviço público de proteção social especial que oferece moradia provisória e acolhimento a crianças e adolescentes em situação de risco, abandono ou violência. Tem, como objetivo, garantir proteção integral, buscando a reintegração familiar ou o encaminhamento para uma família substituta

[2] Psicóloga, atuou por sete anos no SAICA em unidade de alta complexidade

A formação da identidade e do "eu" também tem início nessa fase. Existe uma estreita relação entre desenvolvimento motor, linguagem e alfabetização (Cebalos, Mazaro, Zanin e Ceraldi, 2011). Nesse contexto, a família nuclear e suas relações com o ambiente desempenham papel fundamental para o desenvolvimento infantil.

Quando a criança tem suas necessidades biopsicossociais básicas atendidas e vivencia experiências significativas — como atividades lúdicas que envolvam ação, pensamento e emoção — ela assimila conhecimentos, transforma e constrói sua realidade conforme seus gostos e interesses. No entanto, nem todas as crianças crescem em ambientes que possibilitam essas condições em um nível suficientemente satisfatório. Muitas não têm acesso a um espaço lúdico e seguro onde possam expressar sentimentos, reclamar suas necessidades ou externalizar seus temores.

Crianças em situação de risco — vítimas de abusos, negligência ou pobreza extrema — frequentemente têm seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo comprometido. Algumas dessas crianças são encaminhadas para instituições de acolhimento, nas quais inicialmente enfrentam a ruptura dos vínculos familiares, de sua identidade e de sua individualidade (Hutz e Dell'Aglio, 2004). Chegam aos abrigos fragilizadas, sentindo-se desvalorizadas, muitas vezes culpando-se pelos abusos sofridos e pelo afastamento do lar.

A decisão sobre o futuro dessas crianças — se permanecerão afastadas da família de forma provisória ou definitiva — é tomada pela Vara da Infância em conjunto com a equipe técnica da instituição, de acordo com a gravidade de cada caso.

O acolhimento institucional é considerado uma medida de proteção que deve ser aplicada apenas em última instância.

Sua finalidade é acolher, proteger e garantir condições para a reestruturação da dignidade e do desenvolvimento da criança, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art. 101, inciso VII). Apesar disso, a realidade mostra que essa medida, que deveria ser excepcional e temporária, muitas vezes se torna prolongada (Cuneo, 2009, p. 415).

Muitas crianças acolhidas vêm de lares desestruturados, com seu desenvolvimento prejudicado desde cedo (Grusec e Lytton, 1988, apud Araújo et al., 2010). Ao entrarem nas instituições, precisam se adaptar a um ambiente completamente novo, o que exige mudanças em seu comportamento e na forma como se relacionam.

Esses fatores aumentam a probabilidade de apresentarem dificuldades de conduta e de rendimento intelectual. A ruptura abrupta dos vínculos iniciais pode levar a déficits emocionais e sociais.

Segundo Bowlby (1981), a ausência de vínculos afetivos nas fases iniciais do desenvolvimento pode gerar insegurança nos padrões de apego, além de causar prejuízos cognitivos, psicossociais e comportamentais.

No entanto, é importante assinalar que nem sempre isto ocorre. O caso de Bruna, uma criança abrigada, que será relatado mais adiante, ilustra bem a grande capacidade de resiliência que seres humanos podem ter. Ela nos lembra do quanto é preconceituoso entender e lidar com essas crianças como necessariamente limitadas e aprisionadas para sempre por deficiências de qualquer tipo. Ao contrário, sua trajetória revela força, superação e potencial que desafiam estigmas profundamente enraizados.

Mesmo que o acolhimento seja legalmente considerado uma forma de proteção e alívio diante das privações vividas, as crianças, por vezes, percebem o afastamento da família como a pior violência sofrida. Seu maior desejo continua sendo voltar para casa.

De acordo com Vectore e Carvalho (2008), é comum que crianças acolhidas apresentem sentimentos de angústia, desamparo, carência afetiva, agressividade, isolamento, desmotivação e dificuldades de aprendizagem. Esses sentimentos estão associados à qualidade dos vínculos afetivos, sendo o desamparo resultado das privações e dores emocionais e físicas sofridas.

Quando se fala em dificuldades de aprendizagem, Bossa (2000) destaca que os aspectos afetivos têm papel fundamental no desenvolvimento humano. Ambientes que promovem confiança, respeito mútuo e valorização da criança são essenciais para a aprendizagem, considerando sua individualidade e particularidades. Nas instituições, entretanto, o tratamento massificado dificulta a identificação das causas reais das dificuldades de aprendizagem.

Como consequência, a dificuldade de aprender pode levar ao fracasso escolar. Para Fernandez (1991), esse fracasso pode ter causas externas — como, métodos escolares inadequados, falta de apoio pedagógico ou de planos de prevenção. Acrescentamos os sofrimentos com rejeição e preconceitos que é comum essas crianças sofrerem no ambiente escolar. Podem, ainda, haver causas internas, relacionadas ao ambiente familiar e à subjetividade da criança. Apontamos, ainda, decorrências do que podem ter vivido em outros ambientes, como o escolar e a comunidade. Tais vivências, muitas vezes marcadas por desafios, deixam impactos significativos que precisam ser reconhecidos e considerados.

Ao ser institucionalizada, a criança não apenas se afasta de sua família e de sua casa, mas também perde todas as referências do seu cotidiano: escola, amigos, vizinhos, roupas, brinquedos e até alimentos. Perde, assim, sua identidade como sujeito social.

Método

Este estudo foi desenvolvido a partir da experiência prática vivenciada no contexto do acolhimento institucional, com base na rotina das crianças acolhidas no SAICA Amigos de Todos. A investigação considerou aspectos da história de vida dessas crianças, bem como os sentimentos relacionados a dificuldades na vida escolar observados ao longo do convívio diário.

As dificuldades na aprendizagem foram analisadas a partir da observação de manifestações comportamentais, emocionais e cognitivas, compreendidas como consequências secundárias a fatores estruturais, neurológicos e psicossociais que interferem no processo de aquisição do conhecimento e no desenvolvimento das funções cognitivas.

Cabe destacar que nem todas as crianças em situação de vulnerabilidade social apresentam dificuldades na aprendizagem. Por isso, a pesquisa também incluiu uma revisão de literatura, com o objetivo de fundamentar conceitos sobre o processo de aprendizagem e os fatores que contribuem para as dificuldades para aprender.

Instituições de Acolhimento e o ECA

Historicamente, a política de atendimento à infância e adolescência em situação de abandono no Brasil passou por diversas

transformações. Segundo Rizzini (2007), esse processo evoluiu do domínio da Igreja para entidades filantrópicas e, posteriormente, tornou-se responsabilidade do Estado.

Durante o período colonial, uma das formas mais duradouras de institucionalização foi a "roda dos expostos". Conforme Pereira (2004), esse dispositivo era um artefato de madeira, fixado em hospitais ou Santas Casas, onde bebês eram deixados anonimamente. Ao girar a roda, a criança era recolhida sem que a identidade de quem a abandonava fosse revelada. Viegas (2007) destaca que essa prática, de origem portuguesa, foi implementada inicialmente nas Santas Casas de Misericórdia, onde os bebês eram cuidados por amas-de-leite externas até completarem sete anos, quando então retornavam à instituição para serem encaminhados a outras famílias.

Devido a dificuldades financeiras, denúncias de maus-tratos e má gestão dos recursos, o sistema da roda dos expostos passou a ser regulado pelo governo. As primeiras mudanças ocorreram nas exigências às amas-de-leite, responsabilizadas pelos altos índices de mortalidade infantil, atribuídos à falta de higiene e preparo – uma medida possivelmente atravessada pelo preconceito contra essas mulheres, geralmente negras. Outra alteração foi o combate ao anonimato do expositor, o que buscava reduzir os casos de abandono. Essa prática foi extinta somente em 1950.

Durante mais de um século, a roda dos expostos foi praticamente a única forma institucionalizada de assistência à criança abandonada no Brasil. Com a instauração da República, houve uma revalorização simbólica da infância como herdeira do novo regime. No entanto, a problemática do "menor" abandonado ou em situação de risco começou a ser enfrentada apenas nos anos 1970, impulsionada por denúncias e mobilização social. Em 1979,

a ONU declarou o Ano Internacional da Criança, o que contribuiu para o aumento da visibilidade do tema no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 introduziu mudanças fundamentais nos direitos da criança e do adolescente. Conforme o Artigo 227, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, direitos como vida, saúde, alimentação, educação, lazer, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária, além da proteção contra toda forma de negligência, exploração, violência e opressão (Brasil, 1988).

A partir da Constituição de 1988, diversas associações civis se articularam para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990 (Lei Federal nº 8.069/90). Segundo Silva (2004), o ECA promoveu uma mudança paradigmática, deixando de tratar crianças como "objetos de tutela" para reconhecê-las como sujeitos de direitos e deveres.

O Estatuto criou um Sistema de Garantia de Direitos, com a implementação dos Conselhos Municipais, Conselhos Tutelares, Curadorias da Infância e Juventude e redefiniu a atuação do Judiciário na proteção infantojuvenil. Entre os direitos garantidos pelo ECA, destaca-se o direito à convivência familiar e comunitária, que visa evitar institucionalizações arbitrárias, prática comum em décadas anteriores.

Conforme o Art. 19 do ECA

"Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes." (Brasil, 1990).

O Estatuto valoriza a família como espaço de proteção e desenvolvimento e determina que a pobreza, por si só, não pode ser motivo para a perda do poder familiar. Quando necessário, o Estado deve prestar apoio e assistência às famílias vulneráveis.

Viegas (2004) destaca que o ECA também promoveu a desinstitucionalização das crianças e adolescentes, incentivando a criação de unidades de acolhimento menores, com vínculos familiares e comunitários preservados. A lógica assistencialista anterior foi substituída por uma perspectiva de desenvolvimento humano integral.

Contudo, Pereira (2004) observa que, apesar da valorização da família, nem sempre ela representa um ambiente seguro para a criança. Quando há negligência, abandono ou violência, a institucionalização pode ser necessária, embora gere impactos no desenvolvimento físico e psicológico.

Fuscaldi (2004) afirma que o ECA trouxe mudanças significativas para a organização das instituições de acolhimento, que passaram a ser vistas como espaços de socialização, proteção e desenvolvimento, e não apenas como locais de abrigo.

Ainda que o ECA determine que o acolhimento institucional deve ser provisório e excepcional, a realidade mostra que, muitas vezes, a permanência se estende por longos períodos, variando conforme a história de cada criança.

Rizzini (2007) ressalta que a promoção de ações efetivas de inserção social deve ser uma meta constante, garantindo o retorno à família de origem ou, em sua impossibilidade, a inserção em família substituta.

Segundo as Orientações Técnicas (2009), todas as medidas devem buscar preservar os vínculos familiares e comunitários, e o

acolhimento só deve ocorrer quando há risco grave à integridade da criança. Nessas diretrizes, está estabelecido que o tempo máximo de acolhimento não deve ultrapassar dois anos, salvo em situações excepcionais.

A permanência da criança na escola, em espaços de lazer, cultura e esporte deve ser garantida durante o período de acolhimento. Sempre que possível, promove-se a reaproximação com a família de origem ou com a família extensa, além de ações que fortaleçam os vínculos com a comunidade.

A ideia de proteção integral e de centralidade da criança e do adolescente marca uma ruptura com o modelo anterior, no qual eram tratados como objetos de caridade.

A Lei 12.010/2009, conhecida como Nova Lei da Adoção, alterou dispositivos do ECA e regulamentou o processo de adoção, reforçando a importância da convivência familiar e comunitária.

Nova Concepção de Acolhimento Institucional

Os antigos abrigos tinham caráter fortemente assistencialista, voltados apenas à oferta de moradia para crianças e adolescentes abandonados, com pouco foco em seu desenvolvimento. A nova concepção, conforme estabelecida pelas Orientações Técnicas (2009), preconiza que:

- O acolhimento deve ocorrer somente em casos extremos, quando a permanência na família representar risco à integridade da criança ou adolescente;
- A permanência no acolhimento deve ser a mais breve possível;
- Deve-se garantir a reintegração familiar ou, se inviável, o encaminhamento para família substituta;

- As instituições devem possibilitar o desenvolvimento pleno, o exercício da cidadania e o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Entre os serviços de acolhimento institucional, destacam-se:

- **Casa Lar**: Unidade residencial com cuidadores residentes, que busca reproduzir o ambiente familiar, incentivando a autonomia e o convívio comunitário;
- **Casa de Passagem**: Acolhimento de curta duração, voltado ao diagnóstico e encaminhamento da criança, seja para retorno familiar ou outro serviço;
- **Abrigo Institucional**: Oferece cuidado temporário e visa o retorno à família de origem, extensa ou substituta. De acordo com a nova concepção, não deve ultrapassar o número de 20 acolhidos por unidade.

Esses serviços, classificados como de alta complexidade, exigem acompanhamento individualizado, planejamento de ações e flexibilidade nas soluções protetivas. A ênfase deve ser sempre na garantia da convivência familiar e comunitária, como base do desenvolvimento integral e da cidadania de crianças e adolescentes.

A Dificuldade de Aprendizagem

Segundo Silvia Ciasca, a dificuldade de aprendizagem pode ser compreendida como uma "forma peculiar e complexa de comportamentos que não se deve necessariamente a fatores orgânicos e que são, por isso, mais facilmente removíveis". Ela está frequentemente associada a situações negativas de interação social e não resulta, necessariamente, de déficits neurológicos ou

cognitivos. Trata-se, portanto, de um fenômeno multifatorial, com origem em aspectos emocionais, sociais, familiares, pedagógicos e culturais.

A dificuldade de aprendizagem desdobra-se em um desempenho escolar inferior ao esperado para a faixa etária e nível de escolarização da criança, sendo muitas vezes resistente tanto ao esforço do próprio aluno quanto às intervenções pedagógicas dos professores. Como consequência, pode gerar não apenas um aproveitamento escolar insatisfatório, mas também o comprometimento da autoestima e da motivação para aprender.

É importante destacar que, conforme a literatura especializada, a dificuldade de aprendizagem não deve ser confundida com transtornos de aprendizagem de origem neurológica. Enquanto esses transtornos têm base neurobiológica e requerem acompanhamento específico, as dificuldades de aprendizagem têm causas predominantemente psicopedagógicas (dificuldades de "ensinagem") e socioambientais, sendo, portanto, potencialmente reversíveis com intervenções adequadas.

Diversos fatores podem contribuir para o surgimento dessas dificuldades, entre eles:

- Mudanças abruptas no ambiente escolar ou familiar, como trocas de escola, mudanças de cidade ou separações;
- Desorganização na rotina familiar, excesso de atividades extracurriculares, ou ainda pais muito autoritários ou excessivamente permissivos;
- Fatores emocionais e socioculturais, como baixa estimulação no ambiente doméstico, negligência, violência ou carência afetiva;

- Uso de medicações que possam interferir no estado de alerta e atenção da criança;
- Falta de adaptação metodológica por parte da escola, com propostas de ensino descontextualizadas ou inadequadas ao nível de desenvolvimento da criança.
- Experiências de exclusão, humilhação e violência de diversos tipos na história escolar, deixando impactos profundos e duradouros.

Diante disso, é fundamental que professores estejam atentos a sinais precoces de dificuldade, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. A observação cuidadosa do comportamento da criança em sala de aula pode indicar a necessidade da escola acolher, cuidar e ensinar de maneira mais adequada a suas características e necessidades, mas também de encaminhamento para avaliação psicopedagógica, fonoaudiológica, psicológica ou neurológica.

A prevenção e a superação das dificuldades de aprendizagem passam, necessariamente, pela valorização do desenvolvimento integral do aluno. Isso implica respeitar seu nível cognitivo, favorecer a interação com o conhecimento por meio de atividades que promovam a observação, compreensão, análise, comparação e classificação, e estimular o pensamento crítico e criativo. Além disso, acolher e cuidar as relações com colegas, professores e toda a comunidade escolar, garantindo vínculos mais seguros, respeitosos e fortalecedores.

No contexto do SAICA, a dificuldade de aprendizagem manifesta-se de forma intensa e multifacetada, refletindo as complexas vivências emocionais e sociais das crianças acolhidas. Muitas delas chegam à instituição após experiências traumáticas,

como negligência, abandono, violência doméstica ou abuso, o que atinge significativamente seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

A ruptura abrupta dos vínculos familiares, a mudança de ambiente e a perda de referências (como escola, amigos, rotina e objetos pessoais) geralmente afetam diretamente o processo de aprendizagem. Essas crianças frequentemente apresentam sinais de desmotivação, baixa autoestima, insegurança, dificuldades de concentração, agitação ou isolamento — fatores que tendem a interferir negativamente no rendimento escolar.

Além disso, o ambiente institucional, apesar de oferecer proteção, muitas vezes não consegue atender de forma individualizada às necessidades específicas de cada criança. O atendimento massificado e a rotatividade dos profissionais dificultam a criação de vínculos afetivos estáveis, fundamentais para a segurança emocional e o aprendizado.

No SAICA, a dificuldade de aprendizagem deve ser compreendida como um reflexo de vivências adversas e não apenas como um problema de rendimento escolar. Por isso, é essencial um trabalho interdisciplinar que envolva educadores, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, com estratégias voltadas ao acolhimento emocional, à recuperação da autoestima e à construção de um ambiente de confiança e estímulo ao desenvolvimento integral. É essencial promover cuidado, suporte e ações que o favoreçam, no próprio SAICA e também, até onde for possível, em outros âmbitos importantes de sua vida, como a escola.

Casos Ilustrativos

Caso 01 – Rute

Em experiências vivenciadas no SAICA Amigos de Todos (Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes), observou-se a trajetória de uma adolescente ficticiamente nomeada como Rute, de 13 anos. Rute foi acolhida institucionalmente aos sete anos de idade, após vivenciar situações de maus-tratos, negligência, abuso sexual e vivência nas ruas.

Atualmente, encontra-se matriculada no 7º ano do Ensino Fundamental II e possui diagnóstico de CID-10 F70 – Deficiência Intelectual Leve. Embora não esteja alfabetizada, Rute apresenta habilidade para realizar cópias bem estruturadas, apesar de não compreender o conteúdo do que escreve. Essa limitação interfere diretamente em sua autoestima e desempenho escolar.

A adolescente expressa tristeza e vergonha por não saber ler e escrever, frequentemente utilizando expressões como "sou burra" e "não entendo nada", o que reforça sua baixa autoestima e desmotivação escolar.

A escola relata dificuldades no comportamento da aluna, como isolamento social, recusa em permanecer em sala de aula e baixa interação com os colegas. No entanto, no contexto do acolhimento, a equipe identificou diversas capacidades e potencialidades em Rute, as quais, inclusive, puseram em questão o diagnóstico de deficiência intelectual leve que havia recebido. São possibilidades como:

- Facilidade em fazer amizades;
- Boa concentração em atividades como montagem de quebra-cabeças;

- Organização com as tarefas do lar;
- Habilidade em criar histórias a partir de imagens de gibis.

Esses aspectos foram compartilhados com a equipe escolar, que, após diálogo com os profissionais do acolhimento, comprometeu-se a oferecer um suporte pedagógico diferenciado e sigiloso, utilizando recursos lúdicos para trabalhar a alfabetização sem expor a adolescente aos colegas.

No acolhimento, Rute também conta com o acompanhamento de profissionais como fonoaudiólogo e psicopedagogo, além de receber apoio de uma pedagoga da instituição, responsável por acompanhá-la em reuniões escolares, realizar matrículas e atuar como ponte entre escola e abrigo.

Entretanto, um ponto crítico observado foi o preconceito institucional presente em algumas práticas escolares. Ainda durante o processo de matrícula, ao serem informados sobre o histórico da adolescente, alguns profissionais da escola passaram a rotular Rute antes mesmo de conhecê-la. Em casos de conflitos escolares, o histórico familiar da adolescente, como envolvimento de parentes com o tráfico de drogas, é citado como justificativa para maior vigilância ou controle, reforçando estigmas.

Além disso, é comum que crianças e adolescentes em acolhimento, ao narrarem suas histórias de vida, sejam vistos com piedade ou desconfiança, o que pode gerar exclusão ou favorecimento indevido, ambos prejudiciais ao seu desenvolvimento integral.

Caso 02 – Bruna

No contexto do SAICA Amigos de Todos, observou-se a trajetória de uma adolescente que será aqui referida pelo nome fictício de Bruna, de 13 anos de idade. Bruna foi acolhida

institucionalmente por volta dos 3 anos, juntamente com seus dois irmãos, devido a situações graves de vulnerabilidade social, como o uso abusivo de substâncias psicoativas por parte dos genitores, vivência de rua, maus-tratos físicos e exposição precoce a situações de violência e abuso.

Apesar do histórico adverso, Bruna apresenta um desempenho escolar extremamente positivo. É alfabetizada, frequente nas aulas, realiza todas as tarefas propostas e demonstra alto nível de engajamento com os estudos. Relata o hábito de leitura regular, lendo cerca de três livros por mês, e manifesta forte desejo de construir um futuro diferente daquele vivenciado por seus pais, verbalizando: "quero ser alguém na vida."

Sua motivação é acompanhada por uma busca constante por excelência acadêmica. Bruna frequentemente expressa gratidão pelas oportunidades que recebe no acolhimento e verbaliza o compromisso de não decepcionar aqueles que a acompanham. Costuma encerrar os semestres com média máxima (nota 10), afirmando que não se permite tirar notas abaixo disso, o que revela tanto sua dedicação quanto um alto nível de autocobrança.

Durante atendimentos psicossociais realizados pela equipe técnica, observou-se a necessidade de trabalhar com Bruna questões relacionadas à pressão interna por desempenho, autoestima e regulação emocional. Em uma dessas conversas, foi reforçado que, embora seu empenho seja admirável, seus resultados acadêmicos não determinam seu valor como pessoa, e que eventuais falhas fazem parte do processo de aprendizagem.

Foi reafirmado a ela que reconhecemos sua inteligência, perseverança e potencial, e que, independentemente de resultados numéricos, sua trajetória já representa uma vitória diante dos

obstáculos enfrentados. O objetivo do acompanhamento segue no sentido de fortalecer sua autonomia emocional, oferecendo suporte para que ela continue trilhando um caminho de construção identitária e desenvolvimento integral, sem que se sinta sobrecarregada por expectativas externas ou internas desproporcionais.

Reorganizando a rotina de estudos na instituição

A rotina de atividades na instituição foi elaborada de forma colaborativa entre a equipe técnica — composta por psicóloga, assistente social e pedagoga — e as cuidadoras responsáveis pelo acompanhamento diário das crianças e adolescentes acolhidos. O planejamento visava garantir equilíbrio entre momentos de estudo, lazer e autocuidado, respeitando as necessidades individuais e coletivas dos acolhidos.

Inicialmente, a proposta pedagógica previa uma carga significativa de tempo dedicada aos estudos e à realização das tarefas escolares. A pedagoga organizou o cronograma diário priorizando atividades escolares formais, como deveres de casa e momentos de reforço pedagógico, com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico das crianças e adolescentes.

No entanto, com o passar das semanas, observou-se um aumento do cansaço, desmotivação e baixo rendimento escolar. As crianças relataram sentir-se exaustas e sem disposição para realizar as tarefas, o que também gerou tensões entre os acolhidos e as cuidadoras, que, muitas vezes, se viam obrigadas a exigir a realização de lições passadas pela escola com conteúdos que não estavam ao alcance deles, como a leitura e produção de textos para as que ainda não estavam alfabetizadas o a resolução de problemas

de matemática envolvendo operações complexas para as que ainda não dominavam as quatro operações aritméticas básicas.

Diante desse cenário, foi realizada uma reavaliação coletiva da rotina, por meio de reuniões com todos os profissionais envolvidos. A escuta ativa dos acolhidos foi fundamental nesse processo. Como resultado, foram definidos novos combinados para a realização das atividades escolares, tornando-as mais flexíveis e humanizadas, com o acompanhamento direto da pedagoga, que passou a oferecer suporte individualizado nos momentos de estudo.

Essa reorganização possibilitou não apenas uma melhoria na disposição e engajamento das crianças e adolescentes, como também fortaleceu os vínculos afetivos com as cuidadoras e demais profissionais, criando um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo investigar a relação entre as dificuldades de aprendizagem e a vivência de crianças em situação de acolhimento institucional. Apesar do número reduzido de publicações diretamente voltadas a essa temática, os estudos analisados apontam que as dificuldades de aprendizagem, nesse contexto, muitas vezes funcionam como sintomas secundários a experiências traumáticas e à ausência de vínculos afetivos estáveis. E, ainda, a condições de escolarização excludentes e pedagogicamente inapropriadas, que comprometem seu direito a uma aprendizagem plena e significativa.

Autores como Dell'Aglio e Hutz (2004) destacam que a ruptura dos laços familiares, somada à negligência, aos abusos e às privações emocionais, contribui para o baixo desempenho escolar

observado em muitas crianças acolhidas. De acordo com Siqueira e Dell'Aglio (2006), mesmo quando inseridas em instituições de qualidade, essas crianças ainda apresentam níveis inferiores de autonomia e desenvolvimento cognitivo em comparação com aquelas que foram cuidadas em seus lares de origem.

Os estudos apontam ainda uma multiplicidade de fatores associados às dificuldades acadêmicas em crianças institucionalizadas, como a baixa escolaridade dos pais, o histórico familiar de violência, o envolvimento com drogas, o número elevado de membros na família e as condições socioeconômicas precárias.

Autoras da psicologia escolar crítica, como Maria Helena Souza Patto (2022) e Beatriz de Paula Souza (2020), mostram a necessidade de também considerar o ambiente escolar, com suas práticas e relações, na produção de dificuldades e sofrimentos em situações de aprendizagem e estudo. Rute, o primeiro dos casos aqui expostos, representativa de muitas crianças abrigadas, mostra a importância deste apontamento.

Tais fatores tornam difícil isolar uma única causa para o insucesso escolar, o que reforça a necessidade de um olhar amplo e multidisciplinar.

É importante ressaltar que a dificuldade de aprendizagem, não deve ser vista como uma limitação definitiva, mas sim como uma manifestação que exige escuta, compreensão e intervenções adequadas. Nesse processo, o papel do psicólogo que se utiliza dos aportes da psicologia escolar crítica é essencial, mas não pode atuar de forma isolada. A família, a escola, os cuidadores e toda a rede de apoio devem estar engajados para garantir que essa criança seja compreendida e acolhida em sua singularidade.

Cada indivíduo possui uma maneira própria de aprender, pensar e se expressar. Essas diferenças são naturais e devem ser respeitadas. A uniformização de comportamentos e habilidades apenas nega o potencial único de cada ser humano. Como mostram diversas pesquisas, crianças com dificuldades de aprendizagem possuem capacidades intelectuais significativas, e é fundamental que sejam constantemente incentivadas e emocionalmente apoiadas.

Por fim, é necessário destacar que o respeito, o afeto, a valorização das pequenas conquistas e a criação de um ambiente seguro e acolhedor são essenciais para o desenvolvimento pleno dessas crianças, no SAICA e em qualquer ambiente em que estejam. A superação das dificuldades escolares passa também pela construção de uma autoestima positiva e pela certeza de que são capazes — não apesar de suas histórias, mas justamente porque conseguem resistir e seguir aprendendo, mesmo diante de tantos desafios.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. de C. de S. *et al*. Avaliação do perfil cognitivo de crianças abrigadas: uma referência básica para as aulas de educação física. **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, n. 149, out. 2010. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd149/perfil-cognitivo-de-criancas-abrigadas.htm. Acesso em: 23 jun. 2014.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2000.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. V. L. B. Souza & I. Rizzini (Trads.). São Paulo: Martins Fontes, 1981. (Originalmente publicado em 1976).

COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

CUNEO, Mônica Rodrigues. **Abrigamento prolongado: os filhos do esquecimento. A institucionalização de crianças e as marcas que ficam**. Rio de Janeiro: Ministério Público do Rio de Janeiro, 2007.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CIASCA, S. Maria. Professora Associada de Neurologia Infantil, Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp. [Especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial. Editora da **revista Psicopedagoga da ABP**p. Profª convidada do Instituto Sedes Sapientiae. Coordenadora/SP do Curso de Especialização em Neuropedagogia do Instituto SaberCultura – www.irenemaluf.com.br]

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069. Acesso em 20 de novembro de 2025.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: história & a institucionalização de crianças no Brasil das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: IIN/ EDUSU/Amais, 1995.

RIZZINI, I. (Coord.); RIZZINI, I.; NAIFF, L.; BAPTISTA, R. **Acolhendo crianças e adolescentes: experiência de promoção de direito à convivência familiar e comunitária no Brasil.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESP; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007.

SOUZA, B. de P. **Orientação à Queixa Escolar.** São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2020. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/536/473/1827. Acesso em 20 de novembro de 2025.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, p. 71-80, 2006.

VECTORE, C.; CARVALHO, C. Um olhar sobre o abrigamento: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2008.

VIEGAS, S. S. **A política de atendimento a crianças e adolescentes em abrigos de Belo Horizonte: história, organização e atores envolvidos**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

No Ensino Superior: atendimentos a estudantes e formação de psicólogas/os

Queixas Escolares de estudantes de classes populares no Ensino Superior:
o projeto OQE-PLEA

Beatriz de Paula Souza[1]
Guilherme Grané Diniz[2]
Marina Barbosa da Cruz Teixeira[3]

Peruca
com bolsa integral
no ensino superior
não podia garantir
que um pobre continuaria na universidade
se fosse avistado
aquele nunca foi meu lugar
era o que diziam para mim com gestos
disfarcei minha baixa renda com silêncios
como se usasse uma peruca todos os dias
(André Gravatá)

---

1 Psicóloga do Instituto de Psicologia da USP, no qual coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar (OQE)

2 Professor de Filosofia Geral e Jurídica na Escola Paulista de Direito

3 Psicóloga e docente na área de Desenvolvimento Social no SENAC

No ano de 2015, a Universidade de São Paulo (USP) passou a aceitar o Sistema de Seleção Unificada (SISU) como forma de ingresso em seus cursos. Foi um passo marcante para a Universidade na tentativa de uma diversificação ativa de seu alunado[4]. Essa medida se inseriu em um contexto de franca expansão do Ensino Superior, tanto público quanto (principalmente) privado. Guardadas as diferenças entre esses contextos, esse processo permitiu o acesso ao Ensino Superior para populações que, historicamente, viram-se excluídas da Universidade.

A efetividade dessas políticas de acesso é condicionada a políticas de permanência. A questão material é evidente e políticas referentes a ela já existiam antes mesmo do surgimento dessa nova demanda, na forma, por exemplo, do Conjunto Residencial da USP (CRUSP); dos bandejões, geridos pela Superintendência da Assistência Social (SAS), dentre outras. Logo percebeu-se a necessidade de outros modelos de permanência, referentes às exclusões sociais e acadêmicas que esses grupos recém-ingressados na faculdade sofrem.

Já é bastante conhecida a tese segundo a qual os espaços universitários tendem a ser espaços de reprodução das classes dominantes (cf. BOURDIEU, 1966). Quando não simplesmente impedem o acesso de pessoas oriundas de camadas populares, muitas vezes eles operam segundo uma lógica – tanto institucional quanto acadêmica – hermética, difícil de compreender e dominar por quem não tem, de partida, certo capital social e cultural. Dito de outro modo: aqueles que são os primeiros de suas famílias ou círculos sociais a ingressar na faculdade, muitas vezes se veem sem um apoio para compreender as dinâmicas do que se passa dentro

[4] http://jornal.usp.br/especial/usp-realiza-mudanca-historica-na-selecao-de-alunos/

das salas de aula, os métodos próprios do estudo superior, os sistemas de créditos e matrículas, as formas de acesso aos direitos e facilidades da Universidade etc. (Gemignani Garcia, et. al., 2025)

Concordamos com a perspectiva de Nadir Zago (2006, p. 228), no sentido de que "uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino". A entrada do estudante na Universidade, por si só, não é suficiente para a superação de desigualdades sociais e educacionais e para a ruptura de um ciclo patologizante e excludente vivido, muitas vezes, por alunos de camadas populares ao adentrar ambientes em que a presença das camadas médias e altas da população predominam largamente.

A autora relembra que a presença destes alunos no ensino superior não oculta as reais diferenças sociais entre os estudantes, uma vez que os resultados da pesquisa indicam efeitos dessas diferenças verificados na composição social dos cursos e no exercício da vida acadêmica, em dimensões variadas. Afirma que custos pessoais (subjetivos, emocionais), além dos relacionados à sobrevivência material e condição social (renda familiar, ocupação e escolaridade dos pais etc.), estão envolvidos na permanência do aluno na Universidade, ambos tendo igual peso no processo de evasão. Assim, é preciso pensar na permanência de maneira ampliada, de modo a garantir que o ingresso dos alunos na Universidade não seja vivido a partir do sofrimento individual e como uma vivência desorganizadora, mas como um processo legítimo de inclusão em uma realidade social, cultural e intelectual da qual estavam, até então, sistematicamente excluídos.

Nesse contexto, diversos setores, institutos e grupos da USP começaram, ainda de forma pouco organizada, a se movimentar. Nosso capítulo objetiva contar e refletir sobre a trajetória do entrecruzamento entre duas dessas iniciativas: de um lado, o trabalho do Serviço de Orientação à Queixa Escolar (OQE) voltado ao Ensino Superior, desenvolvido pelo Laboratório Interinstitucional de Pesquisa em Psicologia Escolar (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP) e, de outro, o projeto Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica em Humanidades (PLEA), desenvolvido no seio da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), também da USP. Para tanto, buscaremos descrever brevemente cada uma dessas linhas de trabalho e recapitular a história de seu encontro e integração. Em seguida, descreveremos o trabalho, conforme seu funcionamento integrado nas duas frentes de atuação (psicológica e acadêmica). Realizado esse passo principal, apresentaremos os aprendizados e as conclusões dessa lógica de trabalho compartilhado, para finalizarmos com uma reflexão acerca da pertinência e aplicabilidade desses métodos no atual contexto pós-pandêmico. Esta experiência desenvolveu-se por três anos, do início do segundo semestre de 2015 ao final de 2017.

É pertinente considerar que esse projeto se desenvolveu na USP, talvez a mais elitista à época (possivelmente ainda hoje), tanto entre outras faculdades públicas quanto entre as privadas. Considerando-se o fato de que o crescimento mais significativo do acesso das camadas populares ao ensino superior é ainda fenômeno relativamente recente, os funcionamentos, relações institucionais e sentimentos que esse projeto identificou também costumam estar presentes, em alguma medida, em todas as Instituições de Ensino Superior (IES). Trocas recentes com psicólogos atuantes em outras

IES confirmam essa hipótese. Assim, acreditamos que as reflexões e as práticas que desenvolvemos serão úteis também para outras IES e em outros contextos de ensino universitário.

Fundamentos da Orientação à Queixa Escolar e do projeto Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica

A OQE é uma abordagem em Psicologia de enfrentamento a queixas escolares, voltada a pessoas que passam por dificuldades em seu processo de escolarização. Esse serviço é oferecido no IPUSP desde 1998. Embora, atualmente, seus princípios, instrumentais teóricos e práticos e os conhecimentos que gerou tenham se expandido por praticamente todo o território nacional e por diferentes áreas de atuação em Psicologia – como Educação, Saúde Mental, docência universitária e Assistência Social –, começou e segue existindo, nessa instituição, como uma prática de atendimento psicológico clínico.

O trabalho orienta-se por uma concepção da queixa escolar como emergente de uma rede de relações cujos atores principais são, comumente, o indivíduo, a instituição escolar e a família: "o cenário principal em que surge e é sustentada [a queixa escolar] é o universo escolar" (Souza, 2013, p. 100). O objetivo é potencializar e movimentar essa rede, no sentido da superação da queixa com o desenvolvimento de seus participantes e das relações entre eles. Ele se originou do Serviço de Psicologia Escolar, que, à época, dedicava-se a construir modos de entendimento e atuação nas escolas fundamentado em uma concepção dos seres humanos que têm suas existências e subjetividade construídas com atravessamentos e determinações das relações de poder entre os diferentes grupos sociais e os funcionamentos das instituições que habitam ou que os afetam. Entendendo que estas relações ocorrem

nos marcos de uma sociedade capitalista, estruturalmente injusta, exploratória e discriminatória com os grupos sociais que são a imensa maioria da população, a OQE sempre se comprometeu a promover processos emancipatórios. Assim, busca fortalecer seus atendidos, que geralmente pertencem a esses grupos, e possibilitar-lhes perceber e libertar-se da captura ideológica que os faz entenderem-se como inferiores e incapazes por natureza, destinados a - e merecedores de - exclusões e rebaixamentos.

Disso decorre que uma das características da OQE seja considerar os funcionamentos e relações do contexto escolar no qual a queixa emergiu e trabalhar na mediação entre o atendido e sua instituição de ensino, de qualquer nível que ela seja, potencializando as relações entre esses participantes da situação. Procuramos identificar e reverter o que pode estar colaborando para as dificuldades e sofrimentos de nossos atendidos e, do mesmo modo, buscar o que existe de potência e potencial de vida e desenvolvimento nessas instituições, fortalecendo-as. Mais recentemente, a partir do processo de inclusão de populações excluídas no ensino superior em geral e na USP em particular, o Serviço de OQE passou a receber uma demanda crescente vinda de alunos do ensino superior. Se, de partida, já era destinado ao atendimento de demandas de todas as etapas do processo escolar, esse aumento colocou novos desafios.

Quanto ao projeto Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades, ele surge em 2015, a partir da iniciativa de um grupo de professores dos diversos cursos da FFLCH. Já antes da introdução das formas alternativas de ingresso, esse grupo de professores diagnosticou uma distância entre as habilidades que os alunos traziam de sua formação pregressa e aquelas exigidas pelos cursos de humanidades:

> O curso de graduação "Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades" surgiu da constatação das dificuldades crescentes dos alunos ingressantes em nossa faculdade (FFLCH) em lidarem de modo satisfatório até mesmo com tarefas básicas exigidas para o bom aproveitamento das disciplinas de suas áreas de estudo. A proposta foi formulada por um grupo de professores de diferentes carreiras em que ingressam os alunos de graduação da nossa faculdade (Marco; Sacrini, 2016, p. 91).

Essas dificuldades se apresentavam, principalmente, no que tange a leitura e escrita acadêmicas. Nos cursos de humanidades, é esperado dos alunos que leiam textos argumentativos de alto grau de abstração e complexidade, e que produzam, na forma de provas e trabalhos, seus próprios textos, que devem dialogar com aqueles lidos ao longo de cada disciplina. A leitura e a escrita de textos argumentativos são habilidades que demandam um domínio técnico. Uma vez que a estrutura argumentativa do texto não é (salvo exceções) diretamente indicada pelo autor, ela precisa ser inferida a partir da leitura. No mais das vezes, os textos que serão produzidos pelos alunos devem indicar essa estrutura argumentativa, avaliá-la criticamente, relacioná-la entre textos distintos, etc. Para além do aspecto mais pragmático da realização das atividades disciplinares, esse conhecimento dos métodos de leitura é pressuposto no próprio processo formativo. Nos cursos de humanidades, mais importante do que recolher opiniões dos autores clássicos de cada área, é compreender os modos de sustentação de suas teses. A compreensão dos procedimentos argumentativos e debates que conformam cada campo disciplinar é o que permitirá, eventualmente, ao aluno, que se engaje de

maneira ativa nesse diálogo intergeracional, cumprindo, assim, o percurso de sua formação.

É importante enfatizar que o desconhecimento dessas habilidades não se liga a uma incapacidade, falta de habilidade ou de aptidão. Certo senso comum poderia dizer que saber ler, interpretar e produzir textos dependeria tão somente de uma capacidade mais ou menos intuitiva de aplicar a inteligência sobre o material textual. É discutível se esse modo intuitivo de apreensão e produção do texto serve mesmo para o texto literário. É fato, no entanto, que ele não se aplica ao texto acadêmico. Em que pesem as aptidões individuais, a leitura e escrita acadêmica dependem de técnicas sistematizáveis, ensináveis e treináveis. Antes da introdução dos métodos próprios do PLEA, era esperado dos alunos que desenvolvessem de maneira mais ou menos espontânea essas habilidades através da observação dos professores e da prática reiterada. Se alguns alunos atingiam esses objetivos, lhes faltava a sistematização esperada do ensino superior. Para os outros, restava a frustração e a evasão.

As semelhanças que já podem ser entrevistas entre os modos e fins do trabalho na OQE e no PLEA não são casuais. Ambos são respostas institucionais a um mesmo contexto, orientadas no mesmo sentido: promover uma formação mais efetiva, especialmente para aqueles alunos que estejam estruturalmente excluídos dela.

Breve histórico do trabalho conjunto OQE-PLEA

O encontro entre o Serviço OQE e o Projeto PLEA poderia parecer uma casualidade. Porém, originou-se de um dos princípios da OQE: o trabalho não apenas com o estudante, mas

em e com a rede de relações que produz e sustenta a queixa escolar, desindividualizando o que é de ordem coletiva, institucional, social. A instituição escolar é parte fundamental dessa rede.

No segundo semestre de 2015 foi realizado o atendimento em que os projetos se encontraram inicialmente. O primeiro contato se deu por iniciativa da OQE, em um momento no qual os atendimentos a universitários eram realizados por Marina Barbosa da Cruz Teixeira e Julia Calderazzo, coordenadas por Beatriz de Paula Souza. Um aluno do curso de História, da FFLCH, buscou esse atendimento psicológico com a queixa de possuir dificuldades de aprendizagem. Entendia ser este o motivo de não estar conseguindo acompanhar as leituras e tarefas da faculdade e estava próximo a desistir do curso.

Durante os encontros de atendimento OQE deste estudante, realizados por Marina, ao buscarmos compreender as pertenças sociais do próprio aluno e dos demais envolvidos em sua queixa, algumas questões emergiram. Surgiu o fato de ter cursado o Ensino Básico em escolas que apresentavam a USP como um espaço que eles, alunos de escolas públicas, jamais poderiam acessar. A maioria nem mesmo tinha ouvido falar dessa instituição. Veio à tona o estranhamento causado, nas pessoas de seu meio social de origem, pela notícia de que havia passado no vestibular para essa Universidade. Também foi indicado o difícil convívio com os outros alunos de sua turma de faculdade que, além de mais novos, vinham de outras realidades, com mais acesso a ensino de qualidade e a serviços e bens sociais de padrão mais elevado. O fato de que esses colegas vinham sendo preparados para o vestibular e para a faculdade desde muito cedo tornou-se tema recorrente nas sessões. Foi notável a intensidade e a persistência com que lutou por sua entrada na USP, estudando sozinho e dedicando-

se arduamente, mesmo trabalhando em período integral, entre outros grandes esforços empreendidos. Todas essas questões nos reforçaram a ideia de que a queixa escolar não é produzida no vazio e não emerge a partir de alunos abstratos. No caso citado, notamos que o fenômeno da humilhação social, estudado por José Moura Gonçalves Filho (2007) e os sentimentos característicos que produz em quem sofre com ele, como a sensação de não ter direitos e estar ocupando um lugar (de estudante da USP) ao qual não pertence, foram aspectos fortemente presentes no processo desse atendimento (Teixeira, 2019).

Conforme explicado anteriormente, um dos princípios do OQE é a criação de pontes com a instituição de ensino. No contexto do Ensino Superior, nem sempre as Faculdades e Institutos dispõem de setores e serviços dedicados a essa interlocução; mesmo os professores não necessariamente demonstram abertura e interesse. Desse modo, a opção é por encontrar interlocutores que realizem o papel de aliados do estudante; que tenham a disponibilidade e a sensibilidade para acolher, do lado da Instituição, a queixa do aluno. Nesse caso, o próprio aluno indicou, como um interlocutor possível, o monitor Frederico Martins, o Fred, que trabalhava junto a seu grupo de estudantes na disciplina "FLF0506 Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas", um dos braços mais importantes do projeto PLEA.

Esse encontro levou rapidamente ambas as partes do trabalho a perceberem o potencial – e a necessidade – da atuação conjunta. Do lado do PLEA, a equipe já havia identificado que, na maior parte das vezes, as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita acadêmicas se encontravam no bojo de uma dificuldade na organização do tempo de estudo. Esta, por sua vez, comumente se aloja em dificuldades que fogem ao escopo do trabalho da

monitoria, como os sentimentos de inferioridade e inadequação, as fantasias acerca de suas capacidades e necessidades de estudo; o isolamento, etc. Naturalmente, as queixas escolares desses alunos seguem o sentido contrário e complementar: a angústia e o sofrimento decorrentes do isolamento, da exclusão e das dificuldades acadêmicas formam um círculo vicioso, na medida em que o aluno se vê sem as condições psicológicas para uma organização e aproveitamento adequados do tempo de estudo.

O trabalho em duas frentes, então, se mostra necessário tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto do ponto de vista de seu fortalecimento psicológico, da potencialização de suas capacidades, de sua conscientização do direito a ter direitos e dos determinantes sociais de suas dificuldades acadêmicas e relacionais – e não individuais/pessoais, como supostos transtornos de aprendizagem e/ou de personalidade etc. Esse aspecto já era um dos princípios da abordagem tanto do lado dos atendimentos de OQE quanto das monitorias do projeto PLEA. Havíamos compreendido, ainda, a importância política de nos comprometermos com a permanência e fortalecimento da presença das camadas populares na universidade, para a democratização do acesso ao conhecimento e sua produção, com muitos desdobramentos transformadores, na direção de uma sociedade com justiça e equidade social. Assim, fizemos desse um dos objetivos desse trabalho conjunto.

As conversas iniciais acerca dessas percepções, bem como a constatação dos grandes avanços possíveis já ao longo dos primeiros atendimentos, nos animaram a idealizar um projeto voltado a essa temática. Assim, entendimentos foram feitos com a equipe de docentes e monitores coordenadores da disciplina "FLF0506 Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas", e estabeleceu-se uma fértil parceria entre a OQE/IPUSP e a PLEA/FFLCH.

Durante o primeiro semestre de 2016, o projeto contou com a participação da psicóloga da SAS (Superintendência de Assistência Social), Laiz Maria Silva Chohfi e o estagiário de psicologia Cesar Dias de Oliveira. Nosso convite a integrantes desse órgão da USP deu-se por entendermos que era preciso que a universidade avançasse em suas ações de apoio à permanência estudantil, que vinha restringindo-se àqueles já mencionados aspectos materiais – importantes, porém insuficientes – como moradia e alimentação. A SAS era o órgão natural para a concentração desse trabalho e demanda. No entanto, havia pouco amadurecimento na universidade, à época, da percepção do elevado grau de importância de uma política de permanência de estudantes das camadas populares que contemplasse aspectos psicológicos. Esse, entre outros motivos, fez com que a participação da SAS nesse trabalho fosse efêmera, limitando-se a um semestre. Depois, os atendimentos OQE foram assumidos pela dupla de psicólogos Rafael de Lira Carreteiro e Leticia Gonçalves da Silva.

O atendimento conjunto OQE-PLEA se destinava, então, primariamente aos alunos da disciplina mencionada que manifestassem seu desejo e interesse em participar deste projeto. Não obstante, o projeto esteve sempre aberto e pronto a receber alunos que procurassem diretamente o serviço de OQE, mesmo que não fossem alunos da FFLCH ou de cursos de humanidades. Nosso compromisso com o apoio à permanência de estudantes das camadas populares nos fez pensar, inicialmente, que talvez tivéssemos necessidade de realizar algum tipo de triagem de interessados. Porém, a prática mostrou que fomos procurados apenas por esses alunos. Refletimos que os demais, de maior poder aquisitivo, quando se sentiam necessitados de atendimentos psicológicos, um dos componentes desse trabalho conjunto,

provavelmente recorriam a profissionais da rede privada e não a um serviço público e gratuito como o nosso.

Estrutura e métodos do projeto OQE-PLEA

A equipe do projeto integrado OQE-PLEA era constituída pelos psicólogos e o monitor que realizavam os atendimentos diretos e, também, a coordenadora da OQE e o coordenador da monitoria PLEA. Reunia-se semanalmente para discutir o andamento dos trabalhos, com cuidados éticos para com questões de foro íntimo dos atendidos, e o que os conteúdos emergentes trazia de compreensão sobre eles. Como mencionamos anteriormente, logo percebemos que os estudantes atendidos eram todos das camadas populares. Portanto, era essa população pobre e sua experiência no âmbito da universidade que habitava nossas reuniões: suas características, sentimentos, trajetórias, dificuldades, capacidades, perspectivas… Discutíamos, ainda, seus progressos e resultados ao longo do nosso trabalho, procurando identificar o que, em nossas práticas com esses estudantes, se revelava acertado e errado, nos avaliando e às nossas experimentações.

Naturalmente, essa organização respondia às possibilidades e capacidades da equipe – quase toda voluntária - e teve algumas variações ao longo do tempo. Para uma eventual reprodução desse trabalho em outras IES, é importante que a estrutura disponível seja avaliada caso a caso.

Atendimentos OQE

Os objetivos da OQE atendiam mais aos aspectos psicológicos e os da PLEA, por sua vez, à aquisição e aplicação de um método de organização do tempo de estudo. Ambos se completavam e os trabalhos eram realizados de forma integrada.

Na prática direta com os estudantes, esse processo era implementado por duplas de psicólogos. Marina Cruz Teixeira e Júlia Calderazzo foram as primeiras, depois Laiz Chohfi e Cesar Dias de Oliveira, da Secretaria de Assistência Social (SAS) da USP e, finalmente, Rafael de Lira Carreteiro e Leticia Gonçalves da Silva.

Os estudantes que se inscreviam para a OQE eram atendidos em grupos com até 6 participantes, coordenados pela dupla de psicólogos. Cada grupo realizava, ao longo de um semestre, 8 encontros com duração de 1h30 cada, com frequência semanal, no IPUSP. Em paralelo, pela PLEA aconteciam encontros quinzenais sob orientação de um monitor, na FFLCH.

Os objetivos almejados eram favorecer e fortalecer o protagonismo dos alunos atendidos em relação às suas trajetórias acadêmicas. A forma principal de abordagem consistia na constituição de um grupo e promoção de um ambiente de acolhimento e reasseguramento, em que os participantes sentiam-se suficientemente à vontade para compartilhar experiências, vivências, histórias, dificuldades e superações; oportunizar a discussão e problematização de suas queixas, favorecendo a identificação do que de coletivo/social/institucional e político há nelas (ou não) e identificar e fortalecer as potências dos alunos, como uma ruptura de possíveis vivências de inferiorização e humilhação pelas quais poderiam ter passado ou estar passando. Ao mesmo tempo, esse ambiente favorecia a identificação e a apropriação de suas capacidades e potencialidades, não apenas individuais, mas também de seus grupos de pertença.

Um contato de Acompanhamento era realizado aproximadamente seis meses após os oito encontros iniciais. Constituía um momento privilegiado para que os estudantes

revisitassem suas trajetórias e analisassem como os sentidos elaborados durante o processo se sustentaram no cotidiano universitário e diante de novos desafios acadêmicos e pessoais, favorecendo a avaliação e apropriação de sua autonomia diante das situações vividas nesse intervalo. E, para nós, era uma maneira de avaliarmos a efetividade de nossos trabalhos, permitindo-nos encontrar o quanto as superações construídas ao longo dos atendimentos permaneceram.

O trabalho do PLEA

Do ponto de vista da metodologia, o Projeto PLEA busca apresentar e treinar os alunos no uso de alguns métodos de fichamento, desenvolvidos e sistematizados principalmente pelo professor Marcus Sacrini. Através de fichas de leitura de complexidade crescente, o aluno sistematiza a capacidade de análise dos textos lidos. Em vez de essa análise decorrer apenas de uma capacidade aguçada de intuição do leitor, ela passa a ser fruto da aplicação de uma série de etapas sequenciais e concatenadas. Não que, com isso, se suprima o papel ativo do leitor. Pelo contrário, as escolhas interpretativas realizadas quando da construção da ficha de leitura são de inteira responsabilidade do leitor. O que o método de fichamento possibilita é uma sistematização da leitura, de modo a tornar essas escolhas conscientes para o próprio leitor.

Para além das fichas de estrutura expositivas, o método aplicado nas disciplinas ligadas ao PLEA contém técnicas de análise argumentativa, modelos de dissertação interpretativa e uma proposta de método de organização do estudo. Essa proposta de organização do tempo de estudo surgiu de uma constatação conjunta dos professores, monitores e alunos: muitas vezes, a dificuldade com a leitura do texto acadêmico se aloja na falta de

tempo para realizá-la, bem como na dificuldade de aproveitar o tempo disponível (desafio crescente no período pós-pandêmico). Sem entrarmos nos detalhes dessa proposta, veremos que ela é parte fundamental da estratégia de permanência na qual o PLEA implica.

Um último ponto a enfatizar do método de trabalho do projeto PLEA é o papel das monitorias. Seria pedagogicamente inadequado que o ensino de técnicas de leitura e escrita se resumisse à exposição acerca do tema. Por melhor que uma exposição seja, ela não tem o condão de fazer de alguém um melhor leitor. De maneira a garantir o aspecto prático, os alunos das várias disciplinas vinculadas ao projeto PLEA são divididos em grupos entre 4 e 10 alunos, cada um conduzido por um monitor.

Os monitores passam por um treinamento prévio, e todos são alunos de graduação ou pós-graduação dos diferentes cursos da Faculdade. Desde o princípio, o papel dos monitores se destacou como um dos grandes fundamentos do sucesso do projeto. Perante os docentes, os alunos muitas vezes se veem intimidados de exporem suas dificuldades e incompreensões. Os monitores, no entanto, são pares. Nos dizeres do prof. Marcus Sacrini, devem exercer uma função de "irmãos mais velhos" no processo formativo: não se trata de pessoas dotadas de qualquer saber ou habilidade especial, apenas que estão em um ponto mais adiantado de sua formação. Isso permite criar um ambiente de horizontalidade, no qual dificuldades, incertezas, dúvidas e desconhecimentos podem ser trocados.

Esse ambiente se mostrou propício a muito mais do que a resolução de dificuldades acadêmicas: ele permite criar uma rede de suporte e parceria, que integra os alunos no corpo social da

Faculdade. No mais, ao fazer com que os alunos circulem entre si suas dificuldades, as desindividualiza: os alunos percebem que suas dificuldades acadêmicas não resultam de uma incapacidade ou ignorância particular, mas da própria lógica do trabalho acadêmico, ou dos mecanismos excludentes da universidade.

Do ponto de vista dos encontros ligados ao projeto OQE-PLEA, o foco das monitorias era a parte da organização do tempo do estudo, eventualmente transitando também pela questão da leitura acadêmica. A sugestão de organização do tempo de estudo foi desenvolvida conjuntamente pelo prof. Marcus Sacrini e pelos monitores Guilherme Grané Diniz e Frederico Martins, sendo parte dos materiais distribuídos a todos os alunos que passam por disciplinas do PLEA (cf. Sacrini, 2019).

Sem entrarmos nos detalhes desse método, o trabalho realizado junto aos alunos visava, como primeira etapa, identificar todas as entregas do semestre, inclusive as eventualmente atrasadas. Formava-se assim um calendário geral do semestre, com todas as leituras indicadas nas disciplinas, as datas de provas e trabalhos, etc. Esse calendário, naturalmente, era atualizado com o passar do tempo. A falta de uma percepção ampliada e completa das atividades do semestre já é um dos primeiros grandes entraves enfrentados pelos alunos em sua organização do tempo, ligada a aspectos psicológicos de sua experiência. Como relatou um dos alunos do projeto, ele já tinha perdido de vista as leituras atrasadas nas disciplinas, e até lhe desagradava a ideia de descobrir: temia que o débito fosse ainda maior do que o imaginado. Essa listagem será a base para a construção do cronograma semanal, priorizando tarefas com datas mais próximas ou passadas e de maior complexidade.

O segundo passo consistia em uma anotação e reflexão sobre o uso atual do tempo. Como se insistia junto aos

monitorandos, “há uma organização antes da organização”. Por mais desorganizado que possa parecer nosso uso do tempo, a natureza ordenada da própria temporalidade faz com que criemos algum grau de organização espontânea. Por mais ineficiente que ela possa parecer em um primeiro momento, dificilmente ela não indicará qualquer prática positiva e aproveitável. No mais, essa anotação também permitirá localizar com clareza os gargalos nas práticas atuais. Um dos monitores do projeto, testando essa ferramenta, descobriu um problema importante, mas, até então, invisível em seu uso espontâneo do tempo: o café que tomava após o almoço por vezes se estendia por horas, na medida em que se encontrava imprevistamente com colegas da faculdade. Por mais longa que essa breve pausa pudesse ser, ela passava despercebida, justamente por ter-se previsto originalmente sua brevidade. Decerto, a resposta não foi suprimir esse momento, mas realizá-lo dentro dos limites previstos.

Figura 1 - exemplo de planilha de organização de rotina - monitoria PLEA.

<table>
<tr><th></th><th>Segunda 15/05</th><th>Terça 16/05</th><th>Quarta 17/05</th><th>Quinta 18/05</th><th>Sexta 19/05</th><th>Sábado 20/05</th><th>Domingo 21/05</th></tr>
<tr><td>06h-07h</td><td>Café</td><td>Café</td><td>Café</td><td>Café</td><td>Café</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>08h-09h</td><td>Transporte</td><td>Transporte</td><td>Transporte</td><td>Transporte</td><td>Transporte</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>09h-10h</td><td rowspan="3">Estágio</td><td rowspan="3">Estágio</td><td rowspan="3">Estágio</td><td rowspan="3">Estágio</td><td rowspan="3">Estágio</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>10h-11h</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>11h-12h</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>12h-13h</td><td>Almoço</td><td>Almoço</td><td>Almoço</td><td>Almoço</td><td>Almoço</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>13h-14h</td><td rowspan="3">Estágio</td><td rowspan="3">Estágio</td><td rowspan="3">Estágio</td><td rowspan="3">Estágio</td><td rowspan="3">Estágio</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>14h-15h</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>15h-16h</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>16h-17h</td><td>Transporte</td><td>Transporte</td><td>Transporte</td><td>Transporte</td><td>Transporte</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>17h-18h</td><td>Livre</td><td rowspan="2">CEPE</td><td rowspan="2">OQE</td><td rowspan="2">CEPE</td><td rowspan="2">Livre</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>18h-19h</td><td>Orientação</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>19h</td><td>Alimentação</td><td>Alimentação</td><td>Alimentação</td><td>Alimentação</td><td>Alimentação</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>19h30</td><td rowspan="3">Aula de Práticas de Leitura</td><td>Transporte</td><td rowspan="3">Aula de Teoria e Método II</td><td rowspan="3">Aula de Migrações e Trabalho</td><td rowspan="4">Aula de GESP</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>20h</td><td>Jantar</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>21h</td><td rowspan="3">Livre</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>21h30</td><td>Intervalo</td><td>Intervalo</td><td>Intervalo</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>22h</td><td rowspan="2">Aula de Práticas de Leitura</td><td rowspan="2">Aula de Teoria e Método II</td><td rowspan="2">Aula de Migrações e Trabalho</td><td rowspan="2">Livre</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>23h</td><td></td><td></td></tr>
</table>

Outro ganho dessa etapa prévia à organização é a suspensão das tentativas de organização que os alunos já realizavam

e tentavam praticar. Essa suspensão e recuo crítico se justificam, na medida em que, diversas vezes, a organização que os alunos já traziam padecia de limites que lhes tornavam inaplicáveis, seja por uma incompreensão da lógica do trabalho acadêmico, seja por uma angústia e fantasia acerca da própria possibilidade da organização do tempo. Exemplos encontrados desses equívocos ao longo do trabalho vão dos mais comuns – não prever tempo para descanso ou atividades de lazer, previsão de jornadas muito extensas – até alguns mais complexos. Um exemplo marcante indica o que poderíamos descrever como certa fantasia do controle total do tempo: o aluno apresentou uma organização esmiuçada de seu tempo de estudo, dividida em unidades de 30 minutos, para um período maior de um ano. Inclusas nessa programação estavam as refeições, as idas ao banheiro, o tempo do transporte. Organização que tem, então, um alcance muito maior que o simples uso do tempo: pretende ser o controle sobre o corpo e sobre o mundo exterior. Evidentemente, essa organização era acompanhada de uma grande angústia face à impossibilidade de cumprir a programação tal e qual.

A vida não cabe em um cronograma. Se essa ferramenta há de ser eficaz, ela deve ter alguma medida de flexibilidade, que permita adequá-la aos imprevistos do dia a dia. Essa flexibilidade se dá tanto dentro da semana, através da previsão de períodos "tampão" – isto é, momentos separados para o estudo, mas sem um conteúdo determinado de antemão, para que possam ser preenchidos com atividades que não foram cumpridas em outros momentos – quanto entre as semanas. Esse era o objeto principal das discussões nos encontros: o balanço da execução do planejamento das semanas que passaram e o planejamento das subsequentes. Essa etapa de avaliação da qualidade da execução

é o que dá ao planejamento uma dimensão reflexiva e processual: planejar e executar o planejamento são habilidades que podem ser desenvolvidas e aprimoradas, dando resultados maiores na medida em que são reiteradas. Também dá a dimensão coletiva da dificuldade: ao compartilharem seus desafios na execução de seus cronogramas, os colegas começam a tomar consciência dos fatores socioeconômicos e institucionais em jogo, e compartilham sugestões e modos de enfrentá-los.

Aprendizados dos atendimentos OQE- PLEA

Ao tentarmos sistematizar a riqueza de aprendizados obtidos desse projeto conjunto, podemos dividi-los em duas ordens: aprendizados práticos acerca da organização e condução das atividades e aprendizados teóricos sobre a queixa escolar no ensino superior.

Algumas práticas especialmente potentes

Quanto aos aprendizados da primeira ordem, o mais notável foi o trabalho em grupo**.** É altamente potente, pois permite circular tanto as dificuldades quanto as angústias. Partilha que não respeita a divisão entre as frentes de trabalho: as dificuldades acadêmicas são objeto de angústia e surgem nas conversas com os psicólogos, assim como as angústias decorrentes e fundantes das dificuldades acadêmicas aparecem nas monitorias. Isso atesta para a insuficiência (em alguns casos) de uma abordagem exclusivamente acadêmica: sem a devida contextualização do trabalho de ensino de leitura e escrita acadêmica – e isso provavelmente vale para todo trabalho formativo, mesmo nas outras áreas do conhecimento – em suas condicionantes socioeconômicas, fisiológicas e afetivas, ele será frustrado. Se o ensino dessas técnicas é, em si, suficiente para

corrigir certos vieses e fantasias, tanto sobre o próprio trabalho acadêmico quanto sobre a comparação com os colegas, muitas vezes se fará necessária a parceria com serviços e profissionais especializados no campo da psicologia.

A passagem da vivência individualizada da queixa - e a solidão constrangida e dolorosa que é seu produto e produção - para a compreensão coletiva das condições sociais que a produzem é, também, muito beneficiada pelo atendimento em grupo. Observamos que ao compartilhar experiências e se identificar com os outros, o estudante amplia a compreensão de que suas dificuldades não decorrem apenas de fatores pessoais, mas de processos sociais e educacionais que afetam a todos de maneira desigual. A queixa escolar no Ensino Superior costuma se manifestar intensamente a partir de experiências de isolamento e solidão ("*eu não aprendo*", *"eu não deveria estar aqui"*), e o grupo é a melhor alternativa de ruptura a essa condição. Na saída do "eu" para o encontro com o "nós", emergem conteúdos de apoio mútuo, de identificação, de laços sociais, de dicas e possibilidades, de ampliação de perspectiva. Afinal, há uma grande diferença entre viver o sofrimento somente com os próprios pensamentos e senti-los com companhia verdadeira e testemunhas dos processos de superação.

Nos encontros de OQE, a retomada da trajetória anterior de escolarização vai além do levantamento de dados biográfico-pedagógicos, mas se insere como uma potente ferramenta clínico-política, pois permite compreender o modo, ao mesmo tempo singular e socialmente produzido, como o estudante se constituiu nas suas relações escolares. Pensando em um estudante que já percorreu diversos níveis de ensino (e pode ter inclusive, ingressado, concluído e/ou evadido de outras universidades), há sempre muita

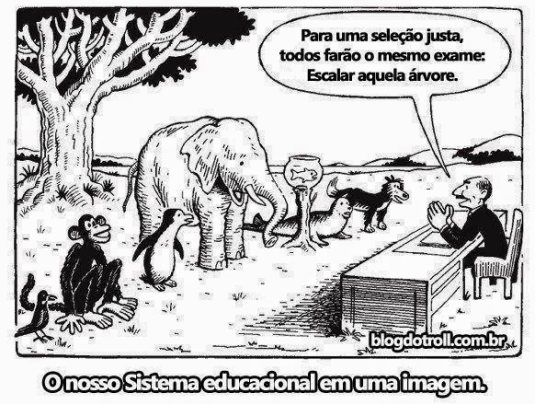
história a ser contada. Esse movimento não tem como finalidade diagnosticar déficits individuais, mas reconhecer potências, saberes e estratégias que o sujeito desenvolveu ao longo de toda a sua história educativa. Ao revisitar essa trajetória, o estudante muitas vezes se dá conta de que construiu percursos significativos com os recursos e oportunidades que teve à disposição. Trata-se, portanto, de um processo de escuta interventiva que desvela as marcas da desigualdade educacional, das possíveis violências simbólicas e das formas de deslegitimação do saber popular, historicamente naturalizadas.

Outro aspecto importante é a busca, valorização e utilização de diferentes vias de expressão, como o interesse dos alunos por literatura, oralidade, cinema, arte ou outras experiências culturais fora do espaço acadêmico, pois isso permite aos estudantes uma reconexão com o prazer de aprender e com a própria potência. Trata-se de deslocar o foco do "que falta" para a produção de sentidos: identificar onde o desejo de saber ainda pulsa e, a partir daí, gradualmente, reconstruir a relação com o conhecimento acadêmico. Esse modo de trabalho é orientado pelo princípio da OQE de reconhecer o sujeito em sua integralidade: se há algum bloqueio ou dificuldade específica, isso não significa que o prazer pelo conhecimento foi abandonado; ao explicar detalhadamente sobre assuntos de interesse, o aluno tem seus saberes reconhecidos e visualiza que aprende muito e o tempo todo.

Também por esse motivo, nos encontros da OQE oferecemos a possibilidade de utilizar linguagens variadas, não apenas a verbal: recursos de artes plásticas como desenhos e colagens, por exemplo, mostraram-se potentes para expressar e elaborar o que a oralidade não dava conta. Além disso, foram frequentemente utilizadas, com efeitos bastante dinamizadores,

imagens como a que vemos abaixo como pontos de partida para discussões.

Figura 2 - imagem utilizada em encontros de grupos OQE para iniciar discussões temáticas.



A geração de significados de movimentação da queixa também é beneficiada pelo trabalho com materiais e produções de autoria dos próprios alunos, expresso por meio do convite para que compartilhem anotações de aula, resumos, rascunhos de trabalhos, relatórios, fichamentos ou outros registros de suas experiências acadêmicas. Este é outro aspecto do trabalho que, espontaneamente, já era realizado nas duas frentes de atuação. Ao final dos encontros, um dos alunos retomou alguns textos seus, produzidos no início do processo, e comentou: *"Hoje eu consigo avaliar um trabalho meu e dizer onde eu melhorei… Até o professor comentou que eu melhorei bastante"*. Trouxe algumas provas em que havia sido aprovado. Ele reconheceu que poderia ter aprimorado certos aspectos, como situar melhor datas, referências de autores e terminologias, mas observou que não havia correções quanto à

escrita: nenhum erro ortográfico ou de redação. O texto estava claro, coeso e fluido, revelando uma estrutura muito diferente das produções do início. Ou seja, esses textos documentam evoluções e enfrentamentos e evidenciam o processo de aprendizagem. Esse movimento fornece reasseguramento e prepara o estudante para os próximos desafios de sua formação acadêmica.

Sentimentos e funcionamentos frequentes dos estudantes

A segunda ordem de aprendizados, obtida no projeto coletivo, foi a compreensão de sentimentos e modos de funcionar comuns entre os estudantes atendidos. Essas descobertas contribuem com a atuação do psicólogo, escolar ou clínico, junto ao público universitário de baixa renda, pois permitem que o acompanhamento seja sensível às dimensões subjetivas da queixa. Também contribuem com o trabalho de ensino de técnicas de leitura e escrita acadêmicas com esses estudantes pois possibilitam, ao docente ou monitor, identificar quais dificuldades se referem especificamente ao aspecto acadêmico e quais também apontam para questões psicológicas, as quais se tornam mais capazes de acolher e ajudar a superar.

Como expusemos antes, notamos o quanto é comum viverem suas dificuldades e sofrimentos na vida acadêmica imersos em solidão e constrangimento, imaginando serem os únicos que passam por elas. Esta ideia tende a aprofundar um sentimento de desvalia e vergonha de si, criando um círculo vicioso adoecedor e prejudicial a seu desempenho. O atendimento em grupo tem um poder notável para rompê-lo, assim como a monitoria consciente e sensível a esse sentimento, sendo comum que o faça no primeiro encontro, ao desindividualizar a queixa e favorecer a rápida formação de um pequeno grupo social.

Figura 3 - Arte de uma estudante produzida em um encontro de grupo OQE.

A imagem acima foi produzida por uma das alunas do projeto em um encontro da OQE. Trata-se de um retrato em mídia mista: caneta hidrográfica preta e colagem de lã e jornal sobre papel. O retrato é marcante: a cabeça sem corpo, flutuando

na parte superior da página, sem qualquer fundo ou ambientação, indica o sentimento de isolamento tanto da realidade social quanto da própria experiência corporal. Esse aspecto merece ser enfatizado: a literatura acerca da presença de corpos com marcadores sociais minoritários é volumosa; neste caso, o sentimento de desambientação não tem por objeto principal o corpo. Pelo contrário, trata-se de um deslocamento das ideias, do pensamento, do próprio intelecto. Mas a parte mais chamativa da imagem é o paralelo entre o jornal amassado na cabeça e o novelo de lã emaranhado na boca. Se o novelo pode passar a ideia de um silenciamento, quando observado em conjunto com o outro elemento, percebemos que ele não expressa a censura externa, e sim a sensação de uma incapacidade, concomitante e conexa, de organizar as ideias e organizar o discurso.

A partilha das tarefas entre psicólogos e monitores então é técnica e não de objeto; o embaralhamento na cabeça não será organizado se não for desatado o nó sobre a boca. Essa atuação psicológica e acadêmica reinscreve o trabalho acadêmico em uma vivência corporal: não é uma cabeça, mas um corpo quem pensa; corpo que demanda descanso e lazer, sente fadiga, desejo, desconforto… Ao mesmo tempo, desindividualiza as experiências das dificuldades acadêmicas e dos sofrimentos, restaura ao desenho seu fundo: as pessoas ao redor; o espaço dos corredores e salas de aula; os livros e outros materiais de estudo...

Em uma ocasião marcante com o projeto PLEA, um dos monitores foi escalado para realizar uma fala sobre organização do tempo de estudo para a turma. A estrutura da aula começava por uma recapitulação dos princípios orientadores do projeto: a necessidade da formação de um espírito crítico. Ao final da fala, uma das alunas da turma pediu para conversar brevemente com o

monitor. A aluna expôs, de maneira visivelmente angustiada, seu interesse e sua dificuldade nesse processo formativo, enfatizando que as reprovações em seu currículo já haviam lhe levado ao fechamento de diversas portas na instituição. Ao ouvir do monitor que ele mesmo já tinha passado por reprovações, sua resposta foi muito espontânea: "Você tem reprovações!? Mas você estava em cima do tablado!". A distância a ser colmatada é essa altura simbólica do tablado: a ideia de que o professor, ou mesmo os colegas, estão a uma altura inalcançável, detentores de uma inteligência superior e um conhecimento inefável (como as ideias que levam a cabeça a quase flutuar para fora da página).

Um outro relato recorrente é o de um esforço sobre-humano, fruto de trajetórias de escolarização marcadas por defasagens pedagógicas e condições de ensino precárias, sentindo-se obrigados a se dedicar muito mais do que colegas oriundos de contextos socioeconômicos mais favorecidos para alcançar sucesso acadêmico. Além disso, há uma *autodesvalorização das próprias conquistas*, muitas vezes expresso inclusive pela ausência de comemoração na aprovação do vestibular, minimização, relativização e/ou uma rápida passagem da alegria para um sabor amargo, como se a aprovação não fosse uma conquista legítima (*"eu até entrei, mas não sei se vou conseguir terminar", "eu não sei como eu passei", "devo ter ficado bem perto da nota de corte", "entrei só na segunda tentativa", "não fiz mais que a minha obrigação"*). Esse aspecto nos chamou atenção porque a entrada na universidade costuma ser socialmente celebrada e reconhecida como um marco na vida estudantil, porém, nos parece que há um marcador social presente também na possibilidade de fruir o sucesso e sentir orgulho da própria história, o que tem relação com o que Gonçalves Filho descreve como o "*sentimento de não possuir*

direitos" (2013). Vale considerar pontuar com os alunos que essa *comemoração é bem vinda*, mesmo que ele já tenha um, dois ou mais anos de graduação.

Poderíamos reunir algumas experiências sob o título de fantasias acerca da leitura, escrita, organização do tempo, habilidades dos colegas, etc. Um exemplo anedótico, porém ilustrativo, encontrado durante uma das monitorias do projeto PLEA, foi o de um aluno que apresentava um desenvolvimento aquém do esperado nos fichamentos realizados. Na tentativa de indagar acerca dos fatores que estavam levando a uma má apreensão dos métodos de fichamento apresentados no curso, o monitor buscou compreender qual era o contexto no qual esse aluno realizava seus fichamentos. Essa estratégia pedagógica responde à percepção de que as dificuldades de leitura, comumente, têm como pano de fundo dificuldades materiais com a organização e uso do tempo. A resposta do aluno gerou surpresa: ele indicou que preferia realizar esses trabalhos durante a madrugada, pois esse momento lhe traria uma maior inspiração. Esse exemplo é interessante pois mostra como uma visão distorcida e mesmo fantasiosa do trabalho acadêmico – a ideia de que ele exigiria alguma forma de inspiração quase que poética para ser realizado – levava a uma gestão inadequada do tempo: em vez de atribuir tarefas complexas a horários nos quais sua atenção era maior, o aluno optava por deixá-las para um momento no qual se encontrava já cansado. Esse breve exemplo foi de fácil ajuste: uma vez esclarecida a diferença entre a escrita acadêmica e outros gêneros de escrita, o aluno passou a organizar melhor seu tempo de estudo, e rapidamente viu-se da parte dele um melhor aproveitamento da disciplina. Muitas vezes, no entanto, não é esse o caso, pois as angústias e fantasias que ensejam e sustentam esse sub-aproveitamento

do tempo de estudo são mais profundas e enraizadas – tanto subjetiva quanto institucionalmente – demandando uma efetiva intervenção psicológica.

Pensando mais especificamente o uso e organização do tempo de estudo, para alunos oriundos de camadas populares, duas dificuldades principais se colocam. De um lado, a própria escassez de tempo. O estudo universitário, para esses alunos, muitas vezes tem de ser conciliado com o trabalho, as atividades domésticas, o cuidado com parentes, etc. De um ponto de vista psicológico, isso pode gerar certo sentimento de desespero: se o tempo é tão exíguo, nem valeria a pena pensar muito nos modos de empregá-lo bem. Falácia evidente: é porque o tempo de estudo é escasso e truncado que é preciso refletir de maneira cuidadosa acerca de seu uso. De outro lado, há a falta de referenciais. Os modos de melhor aproveitar o tempo disponível para o estudo não são evidentes. A combinação de senso-comum com angústia leva muitos alunos a imaginarem que o aproveitamento ótimo do tempo de estudo deve incluir madrugadas mal dormidas, abdicação de relações sociais e *hobbies*, eliminação dos tempos de descanso, etc. Para alunos cujos parentes já frequentaram anteriormente o Ensino Superior, há um quadro de apoio e referência que lhes permite já chegar à Universidade com algum conhecimento razoável acerca dessas estratégias mínimas de sobrevivência.

Talvez o principal desafio no todo desse processo seja atingir um ponto ótimo de equilíbrio entre rigidez e flexibilidade na relação com o cronograma. Se a necessidade de flexibilidade é certa, ela não pode ser total, sob pena de simplesmente esvaziar o planejamento. Nos alunos que buscaram o projeto, a tendência era à rigidez: uma vez feito o cronograma, ele aparecia como se fosse um comando externo e inapelável. Poderíamos dizer que parecia desempenhar uma função de fazer superexigências moralizantes

de forma severa. Isso explicaria tanto a tentativa de um controle inumano do tempo – que não deixa margem para a satisfação das necessidades físicas e psíquicas – quanto o sentimento de angústia comumente identificado face aos desvios na execução do cronograma. A compreensão dos motivos pelos quais o cronograma costumava ocupar esse lugar opressor passa por levar em conta a pertença social desses estudantes. O fato de serem de camadas discriminadas e inferiorizadas da população faz com que conseguir sucesso tenda a exigir, deles, mais esforço e melhores resultados do que para os de classes mais abastadas. Então há um forte componente de origem social nessa maneira torturante de se relacionarem com o cronograma, cujo reconhecimento contribui para superar esta conversão de um instrumento de organização em um de bloqueio.

Considerações finais

Nossa experiência nos diz que, dos diversos meios possíveis para endereçar o complexo queixa escolar-dificuldade acadêmica no ensino superior, existe um princípio fundamental: a necessidade de uma atuação coletiva, em seus diversos níveis. Desde a realização de atendimentos e monitorias em grupo, até a organização de um projeto em parcerias interinstitucionais e multidisciplinares, só a ação política pode reverter um problema político.

Neste sentido, muito aconteceu do final de 2017 para cá (2025). Temos hoje um crescimento e fortalecimento dos movimentos de afirmação das populações periféricas e de etnias discriminadas, em especial negras e indígenas. Ampliou-se sua visibilidade e produziram-se mudanças no cenário social

e no universitário também. Sua presença no ensino superior aumentou e a política de cotas é um fator de notável importância na construção desse fato. Em maior número e fortalecidos, estes grupos constituíram coletivos atuantes no meio universitário, produzindo um círculo virtuoso de ocupação, pertencimento, bem-estar e aproveitamento do que esse espaço tem a oferecer.

Na USP e em outras universidades, constituíram-se políticas e órgãos voltados à permanência estudantil, como a Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP) que conta, entre outras estruturas, com o ECOS, "um programa de saúde mental voltado à comunidade USP, que propõe uma pausa na rotina universitária, oferecendo um espaço de acolhimento e orientação na busca de caminhos para diferentes sofrimentos e dificuldades" (ECOS, 2025).

Mudanças como estas fizeram com que nos perguntássemos sobre a validade de elaborarmos esse capítulo com finalidades para além de fazer um registro histórico de um momento ultrapassado. Por outro lado, sabíamos que menos de 4% do corpo docente da USP é constituído por pessoas negras, um indicativo no sentido inverso.

Interlocuções com psicólogos do ECOS, de outras instituições de ensino universitário públicas e privadas e de serviços de atendimento psicológico nos deram a (infeliz) certeza de que nossas experiências, descobertas e reflexões seguem tendo a possibilidade de fundamentar, dar ideias práticas e inspirar ações e estudos que contribuam para seguir ampliando a participação e a permanência das camadas populares no ensino superior, favorecendo a construção de uma sociedade democrática e justa, que passa necessariamente pela popularização do acesso ao conhecimento científico e de sua produção.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue Française de Sociologie**, v. 7, n. 3, jul. 1966. p. 325

ECOS, 2025 Disponível em: https://prip.usp.br/areas/saude-mental/programa-ecos/. Acesso em 13 de novembro de 2025 .

GEMIGNANI GARCIA, S. *et al.* Ingressar e permanecer: diálogos com estudantes cotistas da FFLCH/USP. **Pensata**, v. 13, n. 1, 15 out. 2025.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação Social: humilhação política. In: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p.187-221.

MARCO, V. de; SACRINI, M. Considerações sobre o Curso "Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades". **Revista de Graduação *USP***, v. 1, n. 1, p. 91, 18 jul. 2016.

SACRINI, M. **Leitura e Escrita de Textos Argumentativos**. São Paulo: EDUSP. 2019.

SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 100.

TEIXEIRA, M. B. da C. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). Orientação à queixa escolar no apoio à permanência estudantil na Universidade de São Paulo (USP). P**ráticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**, v. 10. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 42

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p. 226-270. Disponível em : https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/?lang=pt Acesso em: 8 de novembro de 2025.

O Serviço de Orientação à Queixa Escolar na Universidade Federal do Paraná: um relato

Bruno Peixoto Carvalho[1]

Este texto dedica-se a apresentar o modo como o Estágio em Psicologia Escolar na modalidade de Orientação à Queixa Escolar (OQE) no curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) tem sido realizado, além de reunir alguns temas, problemas e estratégias emergentes das intervenções em OQE com crianças e adolescentes que enfrentam dificuldades em seu processo de escolarização. Neste relato estão incluídos: a) uma contextualização do estágio em questão e de sua clientela; b) um registro sumariado e comentado daquilo que, além dos temas, princípios e conceitos clássicos da OQE, tem sido incluído na formação deste Estágio em Psicologia Escolar na UFPR; c) algumas reflexões de natureza teórico-prática que têm sido mobilizadas desde o início desta modalidade de estágio na UFPR. O texto em questão não se deterá sobre a discussão dos objetivos, princípios e momentos/etapas envolvidos no processo de atendimento em OQE, uma vez que esta discussão já foi o suficiente realizada e formalizada por Souza (2007a).

[1] Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná – Curitiba

O estágio em Orientação à Queixa Escolar

O estágio em Orientação à Queixa Escolar na UFPR teve início no ano de 2019 – como Estágio Supervisionado Obrigatório em Psicologia – e, desde então, tem recebido anualmente duas turmas com quatro estudantes cada e duração de um ano, com supervisões de 3 horas semanais por turma. As/os estagiárias/os acompanham um caso por semestre – salvo raras exceções – e realizam os atendimentos semanais principalmente no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da UFPR. Inicialmente, o público-alvo do estágio referia-se a crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, mas, recentemente, crianças a partir de 4 anos passaram a ser incluídas entre os casos acompanhados no estágio. Isso ocorre porque apesar da pouca idade e de não encontrarem-se ainda em idade escolar, algumas delas encontram-se já fortemente atadas a processos de medicalização do comportamento e de suas capacidades, situação que costuma condicionar de forma bastante negativa o seu ingresso na vida escolar. Este estágio é desenvolvido a partir de uma apropriação da perspectiva da OQE pela psicologia histórico-cultural. Isso será tratado mais adiante quando forem abordados os problemas da formação teórica para o estágio e da discussão a respeito do modo como têm sido realizadas as intervenções em OQE na UFPR.

Algumas características da clientela em Orientação à Queixa Escolar no Centro de Psicologia Aplicada da UFPR

A caracterização da clientela aqui realizada resulta de um levantamento feito em 2021 e relativo às inscrições de crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos no CPA entre os anos 2019 e

2021[2;3] por meio de uma triagem telefônica de 116 inscrições. É inspirada no levantamento realizado por Souza e Sobral (2007) e atualizado por Maia *et al.* (2018) com a demanda do serviço de OQE da USP. Os resultados aqui dispostos se assemelham bastante aos encontrados nos trabalhos supramencionados.

A seguir, são dispostos alguns dos dados deste levantamento e tecidas considerações relativas à caracterização da clientela deste serviço-escola, a saber: a) tipo de demanda; b) gênero da clientela; c) gênero dos responsáveis pela inscrição no serviço; d) distribuição dos inscritos por idade no momento da inscrição; e) passagem por atendimento prévio à inscrição.

As queixas relativas à "dificuldade de aprendizagem" compreendem a maioria das inscrições no serviço (58%), seguida pelas queixas relativas a "problemas emocionais e sócio-familiares" (33%). Registre-se, ainda, que mesmo em casos compreendidos nesta segunda categoria, com frequência a escola representou papel decisivo na busca por atendimento psicológico, seja demandando avaliação ou encaminhamento para psicoterapia. Por isso, uma parte das queixas de natureza comportamental aí diluídas corresponde a queixas propriamente escolares ou pela escola motivadas. Em um levantamento envolvendo 30 prontuários referentes a queixas de desatenção/hiperatividade/TDAH no Centro de Psicologia Aplicada da UFPR, Silva (2024) observou que a visita às escolas

[2] As informações sobre a clientela do Centro de Psicologia Aplicada da UFPR aqui disponíveis foram produzidas pelas à época estudantes, e atualmente psicólogas, Marília Mouzinho Santos de Oliveira e Jéssica Luane de Oliveira Ribeiro na disciplina de Estágio Básico III, sob minha supervisão.

[3] Registro também um agradecimento à psicóloga Dra. Débora Patrícia Nemer Pinheiro, responsável técnica pelo Centro de Psicologia Aplicada da UFPR, por ter franqueado o acesso aos dados disponíveis neste levantamento e pelo entusiasmo com que recebeu esta iniciativa.

neste serviço, mesmo tratando-se de casos cuja natureza escolar era evidente, era uma exceção e não a regra, com quatro visitas em treze casos, descontando-se aqueles casos atendidos pela perspectiva da OQE, em que a visita à escola era a regra.

Quanto ao gênero dos atendidos, o levantamento do CPA-UFPR também obedece a uma distribuição já bem conhecida: a predominância dos meninos quanto à busca por serviços de atendimento psicológico: 63% de meninos (n=73) e 37% de meninas (n=43). Uma hipótese para a referida incidência é oferecida por Sobral e Souza (2007) refere-se às expectativas atitudinais que recaem sobre meninos e meninas na vida social e no ambiente escolar em particular.

A pesquisa de Carvalho (2009), feita com 9 professoras alfabetizadoras de quatro escolas públicas paulistas, levanta a hipótese de que esta predominância de meninos dos quais se tem alguma queixa escolar e que costumam ter menores índices de desempenho escolar (com percursos escolares mais marcados pela repetência e abandono escolar) deva-se a que os meninos estejam sendo mais avaliados por questões relativas à disciplina e comportamento que propriamente por suas conquistas no processo de instrução. Este processo de tomar aquilo que é da ordem da disciplina (e cujas medidas são muitas vezes bastante variáveis de um professor a outro da mesma escola) como algo da ordem do desempenho expressa-se de forma ainda mais aguda quando as crianças em questão são pretas, pardas ou indígenas (Carvalho, 2009). Esta observação deve ser contextualizada com a divisão realizada pela pesquisadora em dois grupos de professoras: aquelas que possuíam critérios muito amplos/genéricos de avaliação, e o grupo daquelas que possuíam critérios mais bem circunscritos/definidos de avaliação do desempenho escolar. As crianças pretas,

pardas e indígenas eram percebidas pelas professoras do primeiro grupo como mais indisciplinadas, enquanto entre o segundo grupo de professoras essas diferenças não foram observadas.

As diferenças aqui expostas relativas à distribuição assimétrica de meninos e meninas quanto à busca por serviços de atendimento psicológico obedecem à lógica estrutural do patriarcado, um sistema que opõe radicalmente características atribuídas às mulheres e homens, as hierarquiza e distribui os papeis sociais e o lugar ocupado na divisão social do trabalho em acordo com estas características reificadas, naturalizadas e ideologizadas, cujo fundamento último é a reprodução das relações sociais capitalistas (Izquierdo, 1992). Para que tais diferenças se perpetuem como desigualdades entre homens e mulheres, é fundamental que sejam reforçadas muito precocemente pela educação social sexista, que tem a família como seu primeiro *locus*, e que se estende ao conjunto das instituições sociais, no que se inclui o sistema escolar e as escolas. Outra expressão premente do patriarcado e de sua divisão hierárquica e dicotômica dos papeis de gênero encontra-se no dado relativo ao gênero do responsável pela inscrição do atendido.

Apesar da ausência dos responsáveis homens pelas crianças/adolescentes ser um fato bastante sentido na organização dos atendimentos em OQE e já assinalado por Souza (2007a), o percentual pouco menor que 10% (n=11) de homens responsáveis pela inscrição nos atendimentos, somado ao fato de que muito raramente os homens responsáveis estão presentes no acompanhamento das crianças/adolescentes aos atendimentos semanais ou sessões de encerramento com os responsáveis, é um dado contundente. Em relação aos homens responsáveis pela inscrição, seu vínculo com o atendido está assim distribuído: 9 são

pais, um é padrasto e um é tio. Quanto às mulheres (n=105), 91 são mães, 10 são avós, duas são madrastas, uma é irmã e uma é tia. Há mais avós responsáveis pela inscrição de crianças/adolescentes no serviço do que pais. As triagens telefônicas evidenciaram ainda mais a ausência dos homens nas tarefas de cuidado: deles se obteve bem menos informações sobre os casos, com alguns não sabendo informar sequer a escola em que a criança estudava ou a queixa que motivou a inscrição no serviço. Estes dados, por particulares que pareçam ser, expressam contundentemente a rigidez com que opera o patriarcado na distribuição das tarefas relativas à esfera da reprodução social e o quão fortemente os cuidados com as crianças recaem quase exclusivamente sobre as mulheres (Reis, 1984; Izquierdo, 1988).

É bem comum, ainda, que estas mulheres, ante as dificuldades vivenciadas pelas crianças/adolescentes sob seus cuidados durante o processo de escolarização e as exigências das escolas – muitas vezes severas – sintam-se culpadas e responsáveis. A despeito de tratar-se de uma questão estrutural, o atendimento em OQE tem buscado implicar os responsáveis homens nos atendimentos, seja insistindo em sua presença nas entrevistas de triagem e orientação e de encerramento, seja flexibilizando horários e condições para que sua presença aconteça, seja fazendo contato direto com estes responsáveis. Se, por um lado, essa insistência na participação dos homens nos atendimentos das crianças/adolescentes é absolutamente insuficiente para uma implicação efetiva nas tarefas de cuidado, por outro, ela tem o mérito de não concorrer para a naturalização destas tarefas como obrigações sociais das mulheres.

Para a tabulação dos dados relativos à idade dos inscritos, foi feita uma correção para obter a idade estimada no momento

da inscrição, de modo que dos inscritos em 2019 foram subtraídos três anos da idade à época do estudo, para os de 2020 foram subtraídos dois anos e para os de 2021 foi subtraído um.

A análise da clientela do CPA apresenta uma tendência semelhante àquela apresentada por Sobral e Souza (2007) referente à demanda pela OQE no Instituto de Psicologia da USP e a atualização de Maia *et al*. (2018) referente ao mesmo serviço: uma demanda concentrada entre os 6 (que coincide com o primeiro ano da escolarização) e os 13 anos de idade, com 72,4% dos inscritos neste intervalo e com uma queda na procura a partir dos 14 anos. Sobral e Souza (2007) associam esse declínio a certo desinvestimento na vida escolar a partir do momento em que são considerados adolescentes, principalmente os do ensino médio, o que coincide com índices maiores de evasão. Mas também, para muitos adolescentes pertencentes à classe trabalhadora, a entrada no ensino médio significa uma cobrança maior por responsabilidades, seja de inserção (precária) no mundo do trabalho, seja de que assumam tarefas na vida doméstica, o que acaba por secundarizar a importância da escola. A isso, acrescente-se a hipótese de que as dificuldades escolares acumuladas possam funcionar como fator de desestímulo e descrença na possibilidade de melhoria do desempenho destes adolescentes.

Por fim, destaca-se um dado relativo à passagem da criança/adolescente por atendimentos (psicólogo, psicopedagogo, neuropediatra, psiquiatra, fonoaudiólogo ou outros profissionais) previamente à sua inscrição no serviço para lidar com as dificuldades em questão.

Do conjunto, 84 inscritos (72,4%) já passaram por atendimento prévio para lidar com a questão manifesta quando da busca do serviço. Um registro importante deve-se ao fato de que

na maior parte dos casos triados a ocorrência de um atendimento prévio ou em andamento com profissionais de psicologia ou outras categorias profissionais, não resultou em um pedido para remoção da lista de espera do atendimento do CPA. Isso se deveu a alguns fatores, dentre os quais registra-se a não adaptação do inscrito a determinado tipo de psicoterapia, intervenção ou tratamento medicamentoso e a falta de resolutividade sobre os problemas concretos (majoritariamente escolares) que motivavam a demanda.

O panorama aqui esboçado relativo à demanda a que se destina a OQE serve de importante orientação para a formação de psicólogos à medida que dramatiza o universal da precariedade da educação pública brasileira no contexto particular do serviço oferecido pelo CPA-UFPR e serve de contenção à tendência muito presente na psicologia de tomar o singular por si mesmo, abstraído das relações sociais que constituem a singularidade.

A intervenção em OQE na UFPR: como fazemos?

Nesta seção, são posicionadas algumas questões de natureza teórica que passaram a fazer parte da formação em Orientação à Queixa Escolar – em paralelo e em debate com os textos já tornados clássicos desta modalidade de atendimento – e o modo como tais questões têm sido incorporadas nos atendimentos no CPA-UFPR, a saber: a) o problema da aquisição da leitura e escrita; b) o problema do desenvolvimento, da atividade-guia e de seu manejo na intervenção em OQE; c) as queixas de natureza comportamental e disciplinar vinculadas à experiência escolar; d) o processo de medicalização da educação e o seu manejo no contexto do atendimento em OQE.

A apropriação da língua escrita

Parcela significativa das dificuldades escolares que tem comparecido como demanda no CPA-UFPR relaciona-se a problemas relativos ao domínio da leitura e escrita ou por ele agravados, sejam aqueles propriamente vinculados a desempenho escolar, a capacidades supostamente não suficientemente desenvolvidas (como a atenção) ou aqueles relativos à conduta e disciplina da criança. Ressalte-se que, em 2024, 59,2% das crianças brasileiras na escola pública estavam alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇAO, 2025) ou seja, quatro em cada dez crianças avançam para o 3º ano de escolarização sem dominar esta ferramenta básica e necessária a todo o processo instrucional escolar: a escrita.

Antes, entretanto, de examinar cada um dos problemas acima elencados, cumpre uma breve digressão a respeito de como a psicologia histórico-cultural situa a apropriação da língua escrita e algumas das suas importantes diferenças com outra abordagem bastante difundida sobre este processo e referência importante na OQE (Souza, 2007b) e de enorme influência no debate e nas políticas educacionais para a alfabetização na América Latina: a psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986).

A premissa desta perspectiva – fundada na epistemologia genética de Piaget – é a de que mesmo antes de que comecem a escrever, as crianças possuem certas hipóteses sobre o que o sistema escrito representa. Os momentos (períodos) do desenvolvimento da escrita, assim, são explicados e apresentados como uma sucessão de hipóteses sobre o código escrito construídas pela criança em sua relação ativa com os objetos que envolvem a escrita. Em resumo: o que explica o avanço da leitura/escrita da criança de um estágio

a outro, é a mudança na hipótese da criança sobre o que a escrita representa e como o representa. Com base nisso, Ferreiro (Weisz, 1988) formulou dois grandes períodos da aquisição da escrita (iconográfico e linguístico) e seus níveis (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

O período iconográfico (pré-silábico) é aquele em que a criança concebe que a escrita representa os objetos, como o desenho os representa, ainda que já saiba reproduzir e reconhecer algumas letras. A criança ainda não formulou a compreensão de que a escrita corresponde a uma reprodução da fala e não do objeto. A quantidade de grafos utilizados para representar um objeto varia com as características concretas do objeto tal qual apreendidos pela criança. É comum que a criança empregue as letras que já domina do próprio nome para escrever qualquer palavra, além de construir alguns princípios para a escrita como a ideia de que para formar uma palavra é preciso um número mínimo de letras e de certa variedade delas (Souza, 2007b).

A passagem ao período linguístico corresponde à formação, pela criança, da hipótese de que a escrita corresponde ao som das palavras. A primeira hipótese deste período é a de que cada letra corresponde a uma sílaba falada, num primeiro momento sem correspondência sonora ("AOE" para representar "bolacha") e em momento ulterior com correspondência sonora ("BA" para representar "bola"), conformando o nível silábico da aquisição da escrita.

O nível silábico-alfabético consiste na formação da hipótese de que para cada fonema corresponde um grafema, de forma ainda não consolidada, estabilizada. A criança ora representa os fonemas alfabeticamente, ora silabicamente ("Cavalo" para representar "Cavalo"). Por fim, o nível silábico refere-se ao emprego

estável pela criança da hipótese alfabética do sistema de escrita, mas isso não significa que ela não mais cometa erros, pois ainda precisa dominar aqueles casos especiais do emprego das letras e uso correto da pontuação, disposição da escrita no caderno, etc.

É dessas crianças que estão no nível silábico-alfabético ou alfabético cometendo erros na produção escrita que se supõem sejam disléxicas (Souza, 2007b). Aquilo que numa teoria sobre a construção da escrita é considerado como momentos regulares e necessários ao domínio da escrita, tem sido transformado pela psiquiatria e psicologia a ela associada em um transtorno impossível de discriminar relativamente a um caso de instrução mal sucedida ou incompleta (Moysés; Collares, 2011) sem sequer responder à pergunta: como alguém aprende a ler e escrever?

A perspectiva da psicogênese da língua escrita tem sido uma ferramenta importante para as intervenções em OQE, seja porque oferece uma periodização da aquisição da escrita com parâmetros para organizar a instrução da criança na direção para onde é preciso avançar, seja porque permite um diálogo propriamente pedagógico com os membros da vida escolar da criança, seja porque dispõe de uma explicação das dificuldades no campo da leitura e escrita que as situam no terreno pedagógico e não no cérebro da criança, pelo qual educadores, psicólogos e até médicos (a despeito das ilusões que nutrem e vendem sobre si mesmos) teriam pouco a fazer.

Ferreiro e Teberosky (1985), entretanto, partem de uma premissa estranha à psicologia histórico-cultural: a de uma gênese intrapsíquica do processo de aquisição da escrita expressa na fórmula de que cada período e nível corresponde a um tipo de hipótese (compreensão) da criança a respeito da língua escrita.

Em Luria (2014), encontra-se uma sociogênese da apropriação da escrita e uma fórmula antagônica à de Ferreiro e Teberosky:

> [...] não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. (p. 188).

Enquanto para Ferreiro a compreensão é o princípio explicativo do desenvolvimento da escrita, em Luria este princípio explicativo radica no domínio de uma determinada técnica pela criança. Isso não significa que a criança não pense ou formule hipóteses sobre o quê e como a escrita representa, mas que esta compreensão é dependente do domínio de uma técnica.

Fato interessante a notar é que Luria também oferece uma periodização da aquisição da escrita que termina ali onde reside a contribuição mais decisiva de Emilia Ferreiro: o ingresso da criança na escrita simbólica. Daí que ele caracterize este período como a pré-história da escrita e o que toma por análise são rabiscos, garatujas e pictogramas produzidos por crianças antes de alcançar o mais elementar uso da escrita simbólica, pedindo-lhes que escrevam algo para que se recordem depois das sentenças que lhes foram faladas pelo experimentador. Este modo de proceder experimentalmente à investigação do desenvolvimento da escrita ilustra bem outras premissas de Luria: a) a primeira é a de que a função da escrita, desde a sua origem, é ser um meio auxiliar de memória; b) a segunda é de que o desenvolvimento de cada técnica da escrita depende de que as exigências para a criança lhes sejam organizadas como uma tarefa a resolver e de que a criança exercite cada técnica até o seu domínio.

No primeiro estágio, chamado *pré-instrumental*, a criança imita os movimentos dos adultos, sabendo que ali há um meio para a execução de uma tarefa (a recordação da sentença) e executa um rabisco, algo puramente imitativo, mas "sem compreender nem seu significado, nem seu mecanismo" (Luria, 2014, p. 150). A relação dos rabiscos com o objetivo da tarefa é puramente externa (imitativa), sua produção não lhe ajuda com a tarefa de recordar e, por isso, não é meio auxiliar de memória.

Durante o desenvolvimento deste experimento, algumas crianças passaram a fazer registros que, embora não diferenciados no plano externo (rabiscos similares aos que antes empregavam), eram organizados segundo algum padrão (um rabisco no alto da folha representando "o lixo da chaminé é preto", similar a outro rabisco que, no canto da folha, significava "vaca") e ajudavam a criança a recordar sentenças e palavras que reproduziam corretamente o conteúdo. Aqui, há algo decididamente novo: os traços ainda não são diferenciados em relação ao conteúdo que representam, mas já cumprem, de forma irregular, a função de auxiliar técnico da memória: a "escrita" adquiriu função instrumental. O sinal gráfico, embora organize o comportamento da criança na recordação, não possui conteúdo próprio, apenas indica a existência de algum significado, de forma indiferenciada, marcando o ingresso no estágio do *signo gráfico primário não diferenciado.*

A transição ao uso do *signo gráfico primário diferenciado* (ou seja, que alude a um conteúdo específico) envolve a substituição por figuras e imagens (que depois darão lugar aos signos), uma pequena invenção da criança que refere a um conteúdo particular. Uma das crianças do experimento de Luria passou a reproduzir sinais maiores ou menores na dependência do ritmo/tamanho da frase. Esta diferenciação da criança resulta de um momento

da instrução envolvida no próprio experimento. Além do ritmo, Luria aduz que alguns fatores importantes que participam da diferenciação do signo gráfico referem-se à quantidade, à forma e ao contraste, elementos concretos que passam a ser incorporados aos rabiscos (dois rabiscos para representar "há duas árvores no pátio"). A isso, segue-se o estágio dos pictogramas que se refere a uma representação do conteúdo a ser recordado sob a forma de imagens. Luria observa que esta etapa nem sempre é cumprida, pois muitas crianças antes que se utilizem dos pictogramas são introduzidas no primeiro ano da alfabetização cuja transmissão do alfabeto dispensará aquela técnica. Uma distinção importante entre o desenho e o pictograma é que ele funcione ou não como meio de recordação da sentença: uma criança que desenhe mal terá avançado à escrita por imagens se consegue recordar da sentença que lhe foi oferecida, e, por outro lado, uma criança de desenho detalhista e caprichoso que não seja capaz de recordar da sentença não faz uso do desenho como técnica de escrita. Este, o último estágio da pré-história da escrita que culmina com o início do processo de alfabetização (quando ele não ocorreu no estágio anterior, como já exposto) e cuja característica principal é a escrita não diferenciada: a criança sabe que pode usar os signos (letras) que o professor lhe ensinou, mas não sabe como os utilizar, sua escrita é puramente externa, não diferenciada. Precisamente, com a entrada na escrita simbólica se encerra a periodização luriana do processo de apropriação da escrita.

A formação em OQE para atendimento no CPA-UFPR tem dedicado algum espaço à exploração dos estágios do desenvolvimento da escrita em Luria e Ferreiro/Teberosky, entendendo-se que, como periodização, ambos resultam igualmente importantes para situar parte das dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelo público atendido no serviço. Mas,

assim como o fizera Vigotski em relação a Piaget, de quem muito valorizava não apenas o trabalho experimental mas o significado de suas conclusões, é preciso decidir-se pelo fundamento que explica não apenas as qualidades do psíquico, mas o princípio de sua transformação. Esta formação tem assumido a fórmula de Goethe em seu Fausto quando diz que "no princípio era a ação" (Goethe, 2004), além da máxima de Vigotski, para quem o problema dos meios (signos, técnicas e instrumentos) é tudo para a psicologia (Vigotski, 2004).

Alguns dos relatórios e informações colhidas no atendimento em OQE supõem que as crianças se encontram em níveis de domínios da escrita distintos daqueles que foram observados no contexto de atendimento. Esse tipo de assimetria nas informações pode se dever ao fato de que o professor que forneceu a informação tenha feito essa avaliação em um momento passado da escolarização da criança e ainda não teve a oportunidade de observar as conquistas atuais da criança. Ocorre também que a criança no contexto das exigências que lhes são feitas na escola, às vezes sem auxílio contingente às suas necessidades, nem sempre reflete o nível de escrita que já domina (ou está em vias de dominar) em sua produção escolar, mas, num contexto mais restrito do atendimento psicológico, em casa ou numa aula de reforço, com a atenção de um adulto disponível para o auxílio e sem os fatores do cotidiano escolar que dificultam a expressão de suas conquistas, exibe um nível de domínio da leitura/escrita diverso.

Uma estratégia bastante empregada no estágio em OQE tem sido disponibilizar para a criança, responsáveis e escola extratos de sua produção escrita, de forma comparativa, obtidos durante o processo de atendimento em momentos distintos. Isso costuma ser útil para colocar as dificuldades e perspectivas da escrita da

criança em um terreno desenvolvimental e não como algo que ela simplesmente já tenha ou não tenha, frequentemente traduzido em categorias diagnósticas tão imobilizadoras quanto a dislexia ou o transtorno do processamento auditivo central. No diálogo com a escola, há que se ter um cuidado em particular: o que ocorre no contexto do atendimento individualizado é impossível de ser reproduzido *tout court* no contexto escolar. Isso porque o contexto do atendimento é favorecido pela disponibilidade de um tempo exclusivo para observar a produção daquela criança em particular e não de 30 ou 40 crianças como ocorre nas escolas públicas. É preciso, por isso, buscar com a escola o desenvolvimento de estratégias que, empregando os recursos, o tempo e a disponibilidade dos professores daquela instituição sejam efetivos no sentido de fazer aparecer na sua produção escolar aquelas capacidades de que a criança já deu mostra no contexto do atendimento (Vigotski, 2021).

Outra questão corrente nos atendimentos em OQE tem sido a situação de crianças/adolescentes que já lêem ou escrevem alfabeticamente, mas ainda não automatizaram estas operações e, por isso, detêm-se por mais tempo na produção ou leitura de textos curtos, o que culmina em abandono da tarefa, desatenção e desânimo, geralmente expressos pelo atendido em frases como "eu não sei ler direito", "eu não gosto/consigo ler" ou como evitações em se engajar em tarefas que envolvam leitura e escrita. Por parte da escola e dos responsáveis isso costuma se exprimir com frases como: "ele/ela lê, mas não compreende o que leu". Esta fórmula que, em si mesma, reflete bem a dificuldade destas crianças, costuma basear-se em duas suposições: a) que o domínio da codificação da leitura e a compreensão da leitura são processos síncronos; b) que há algum tipo de comprometimento cognitivo com a criança, seja ele relativo à memória, à atenção ou à inteligência.

Anteriormente, Luria (2014) postulara que o desenvolvimento da escrita na criança corresponde a um processo progressivo de substituição de uma técnica por outra. Ocorre que quando a criança começa a converter os grafemas em fonemas na leitura, ela o faz ainda de forma bastante irregular. Por exemplo, lê separadamente as sílabas "BO" e "LA", mas ainda não consegue juntá-las sem muito esforço para formar a palavra "BOLA". Enquanto ela não tenha automatizado a operação de conversão do grafema em fonema, todo seu esforço consciente (atencional, portanto) estará dirigido para esta conversão. Daí que neste momento ela se atente muito mais ao aspecto morfológico da palavra que ao seu aspecto semântico (o significado). De modo similar, pode ocorrer que uma criança que apenas recentemente tenha conquistado a fluência na leitura de pequenas frases chegue ao fim da leitura e ao lhe ser perguntado sobre o que leu não consiga se recordar. Esta mesma criança, quando lhes contam uma história, recorda os elementos da história de forma bastante razoável e detalhada ou, ainda, quando as frases que precisou ler e não conseguiu recordar/compreender são lidas, responde corretamente no plano da oralidade. Ainda, quando essas crianças são envolvidas em atividades que exigem atenção e raciocínio como nos jogos de *Orange Stories* e *Perfil,* costumam demonstrar a compreensão necessária dos enunciados e das pistas para resolver os mistérios do primeiro e as cartas do segundo. Assim, que de uma criança que não recorda ou não compreende o que leu, mas compreende e recorda o que ouviu e observou, não se pode dizer que tenha algum problema de memória, pensamento ou atenção. Ler e não compreender não é sintoma de um problema no domínio da leitura ou do desenvolvimento cognitivo, mas um momento necessário que indica que uma criança ainda não automatizou suficientemente as operações necessárias à leitura e, para isso,

precisará de apoio e repetição variada de atividades que dela exijam a leitura. Uma vez dominada a operação de codificação, a criança poderá concentrar-se (atentar-se) naquilo que é realmente decisivo: o aspecto semântico do texto.

Crianças que estão nos anos iniciais do ensino fundamental mas que ainda não dominam o processo de leitura e escrita comparecem ao atendimento em OQE com suspeitas de que possuem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Por não dominarem o aspecto semântico da leitura, é mais custoso que se dediquem por muito tempo às tarefas que exigem a compreensão de certos enunciados e, por isso, se distraem, abandonam a tarefa, se engajam em conversas e brincadeiras com outros colegas. A ênfase conferida às particularidades envolvidas no processo de escrita da criança na explicação/interpretação de suas dificuldades no campo atencional (quando relacionadas) costumam ser elemento importante para debelar as hipóteses medicalizantes muito presentes tanto no discurso escolar quanto no imaginário dos responsáveis pelos atendidos.

Outra questão que merece bastante atenção é aquela relativa a crianças/adolescentes que já estão muito avançados na série escolar mas com um domínio bastante defasado em leitura/escrita. O reforço escolar, quando há, já não se destina à alfabetização a partir do segundo ciclo do ensino fundamental mesmo a despeito de que muitas crianças/adolescentes ainda possuam necessidades relativas à consolidação deste domínio. O trabalho com estes atendidos deve ter em conta que as experiências de fracasso escolar já encontram-se bastante agudizadas e cristalizadas em sua atitude escolar (seja sob a forma de embotamento/isolamento, de problemas de comportamento, de descrença nas próprias capacidades etc), dada a enorme dependência dos conteúdos escolares em relação à linguagem escrita.

Parte importante do trabalho em OQE no CPA-UFPR consiste em mobilizar o desenvolvimento psíquico da criança, a fim de fazer emergirem aquelas capacidades exigidas pela instrução escolar e que, muitas vezes, supõe-se estejam ausentes ou deficitárias nestes atendidos. Para o psicólogo que se orienta pelo método instrumental de Vigotski (2021), mobilizar o desenvolvimento implica em colocar em curso os processos instrucionais que o promovem e, portanto, embora o psicólogo não seja um professor alfabetizador, ele deve conhecer as linhas gerais que envolvem esse processo educativo para incluí-lo na organização de suas atividades no contexto do atendimento individualizado com o atendido. Esta mobilização das capacidades relativa aos processos de leitura e escrita é apenas metade (ou menos que isso) do trabalho a ser feito, qual seja: aquela que consiste em demonstrar que tal capacidade existe *in statu nascendi*. Que essa capacidade se torne uma conquista irreversível do desenvolvimento da criança/adolescente depende de que seu emprego seja requerido de forma repetida, variada e progressiva em atividades que só podem ser devidamente organizadas no contexto da instrução formal escolar pelo professor. Daí a importância de que o trabalho em OQE tenha a escola como principal referente da organização de suas intervenções.

O problema do desenvolvimento e da atividade-guia

No estágio em OQE, a caracterização do momento do desenvolvimento psíquico do atendido e da atividade-guia correspondente ao período em questão tem sido uma tarefa de cada estagiário/a. Esta caracterização tem uma dupla importância no contexto dos atendimentos: a) primeiramente, ela orienta a organização das atividades que serão realizadas com as crianças/adolescentes nos atendimentos; b) em determinadas situações

essa caracterização é um elemento importante na composição dos relatórios resultantes destes atendimentos e que são fornecidos aos responsáveis e/ou às escolas.

A atividade-guia é aquela que, num dado momento do desenvolvimento, promove as principais mudanças nos processos psíquicos da criança, em seu comportamento e em sua atitude ante o mundo e ante si mesma. É no interior da atividade-guia que novas atividades surgem no curso do desenvolvimento (Leontiev, 2014). A identificação das características desenvolvimentais próprias a cada período, ao lado do manejo de tarefas baseadas no conceito da atividade-guia, tem sido elemento dinamizador das práticas de estágio em OQE.

Uma das crianças atendidas era uma menina de 4 anos e meio, cursando a Educação Infantil e algumas características de seu comportamento estavam sendo assumidas por um de seus responsáveis como se fossem sintomas de algum rótulo diagnóstico. Esse caso fora assumido com o propósito de trabalhar para que o desenvolvimento de uma criança tão pequena não se desse sob o prisma da medicalização. Seu interesse vívido pelas coisas já havia sido sinalizado como motivo para investigação de altas habilidades; sua resistência a ingerir certos alimentos (mais em casa que na creche, onde ela admitia comer coisas que em casa não comia) estava sendo assumida não como ponto de partida para a educação/introdução alimentar, mas como um possível sintoma de algo, como seletividade alimentar; sua proatividade era interpretada como sintoma de desatenção. A mãe relatara que na creche ela escalava no teto de umas casinhas dispostas no parque e que, por vezes, brigava, coisas que talvez fossem melhor toleradas ou menos notadas caso ela fosse um menino. Sem qualquer diagnóstico, mas com uma suspeita diferente a cada novo profissional com que sua

mãe travava contato, na segunda semana de atendimento a menina já passou a comparecer com um cordão de girassol.

Os atendimentos desta menina foram organizados a partir da atividade-guia do período da Educação Infantil, qual seja, a brincadeira de papeis e das chamadas atividades produtivas, que emergem também no interior da brincadeira de papeis. Durante as brincadeiras de papeis (professora e médica) com a estagiária, reproduziu adequadamente os papeis sociais e utilizou os instrumentos e objetos substitutivos. Quando professora, assumiu um papel disciplinador de professora, censurando a galinha de pelúcia que tomara como uma aluna de sua classe, junto com a estagiária. Ela seguia as regras que estavam implícitas nos papeis, aceitava bem as sugestões da estagiária. Na brincadeira de escolinha, de que ela muito gostava, a estagiária passou a inserir as chamadas atividades produtivas típicas da idade da Educação Infantil, como o decalque, o desenho, a modelagem e a construção, que diferentes das atividades do livre brincar exigem que a criança subordine a sua ação a um determinado objetivo anteposto pelo adulto. A menina realizou todas atividades propostas até o fim, sem desistir e com bastante empolgação. Além disso, a criança com frequência propunha à estagiária brincarem com algo que estava na sala de atendimento e que não fora organizado para o atendimento, mas acatara bem os combinados propostos pela estagiária que prorrogavam a brincadeira ou o brinquedo que lhe atraía o interesse. Nos jogos que envolviam alguma competição, como no boliche e no *Tapa Certo* mostrara entusiasmo mesmo nas situações em que perdia e nas poucas vezes em que demonstrou estar chateada com a derrota, este estado não perdurou por muito tempo. Em um atendimento externo que contava com uma atividade de contação de histórias que envolvia dois adultos

animadores e outras crianças, ela denotou a mesma atenção à história quando dramatizada pelos adultos que demonstrara nas atividades realizadas no contexto do CPA.

Na conversa com os responsáveis e no relatório produzido sobre esta menina, foram caracterizados o período de seu desenvolvimento (a idade pré-escolar), a atividade-guia (a brincadeira de papeis) e as atividades produtivas despontando como atividade acessória e, em função delas, foi situado o desenvolvimento de sua atenção, não de uma atenção genérica, mas daquilo que é regular e esperado da função atencional de uma criança de 4 anos e meio. Esta orientação desenvolvimentista oferece parâmetros importantes, seja para a busca de explicações melhor fundamentadas para as dificuldades experimentadas pelos atendidos, seja para a normalização de características, formas de conduta e capacidades que vem, progressivamente, sendo assumidas como pertencentes ao campo do patológico. Estes parâmetros dispõem de um referente muito mais objetivo que a suposta objetividade dos manuais diagnósticos que situam um dado critério sintomatológico sem qualquer menção ao que se espera do processo atencional em um dado momento do desenvolvimento, deixando, por isso, o diagnóstico à mercê dos critérios lassos previstos no próprio manual e da ignorância de quem diagnostica a respeito daquilo que caracteriza o desenvolvimento humano em cada estágio particular deste processo.

Questões relativas a comportamento e indisciplina escolar

As demandas de natureza comportamental que chegam aos atendimentos em OQE tem sido objeto de uma reflexão prolongada e sobre o que ainda há, da parte do Serviço de OQE do CPA-UFPR, pouco acúmulo sistematizado que funcione como diretriz do trabalho com os atendidos.

Tal dificuldade advém, ao menos parcialmente, da natureza bastante heterogênea das queixas condutuais. Em alguns casos, os problemas de comportamento relacionam-se muito fortemente com as dificuldades de desempenho enfrentadas pelos escolares; noutros, eles relacionam-se a vivências escolares de violência e preconceito intensas e/ou reiteradas; e, ainda, em outras situações as queixas comportamentais mais se referem a exigências disciplinares muito rígidas quanto à não correspondência absoluta da criança/adolescente a certos papeis sociais igualmente rígidos que dela se espera. A orientação mais formalizada que guia o Serviço de OQE é a de assumir que mais importante que confrontar diretamente o comportamento ou a indisciplina, é entender em que consiste o motivo da indisciplina ou do comportamento em questão. As questões condutuais também têm sido apreendidas pela instituição escolar e no imaginário dos pais como se fossem desmotivadas, desprovidas de causa. Sobre isso, Vigotski (2004) citando a Pavel Blonski afirmava que o "o comportamento só pode ser entendido como história do comportamento" (p. 98). Com essa orientação é que se busca dar conta tanto daquelas queixas cuja manifestação é de natureza mais contextual e situacional quanto daquelas que referem-se a produtos da história da criança que se encontram mais cristalizados em suas formas de conduta.

Em auxílio à apreensão destas questões, a literatura histórico-cultural sobre a infância/criança difícil, sobre as crises do desenvolvimento – que costumeiramente implicam agressividade, negatividade e oposições – e sobre o problema do desenvolvimento do comportamento voluntário tem oferecido alguns móveis teóricos para apreender a heterogeneidade de questões envolvendo o comportamento.

As mudanças no comportamento costumam envolver certo tempo que, com frequência, extrapolam o período de atendimento de um caso em OQE. Essa ideia precisa ser bastante frisada no diálogo com pais e escola na tentativa de construção de estratégias para lidar com as questões de natureza condutual.

Ocorre, ainda, que os comportamentos-queixa das crianças nem sempre são exibidos no contexto do atendimento clínico individualizado (contexto muito diverso do escolar, do familiar e de outras interações em grupos de crianças), o que, em parte, dificulta o trabalho sobre esta dimensão à medida que o psicólogo teria quase exclusivamente as informações trazidas verbalmente por responsáveis e professores. Para lidar com esta limitação, o Serviço de OQE tem investido em atendimentos externos que permitam observar a interação da criança com outras crianças e adultos (em atividades de contação de histórias, visitas a museus, à biblioteca pública, gibiteca, etc). Em que pese não se trate da situação e contexto propriamente escolar, estas observações dão algumas pistas de manejos das situações e de como a criança possa reagir bem a essas intervenções que podem ser úteis para compartilhar com responsáveis e escola. Vale para o comportamento aquilo que era uma premissa para a questão do desenvolvimento: se algo foi possível num contexto específico da vida da criança, então, com algum trabalho também pode tornar-se possível em outro contexto.

Algumas reflexões sobre o processo de medicalização no contexto dos atendimentos em OQE

Como já exposto anteriormente, parte mais significativa da clientela em OQE tem suas demandas traduzidas sob a forma de queixas medicalizadas. Este tipo de descrição – por responsáveis e professores – costuma ser empobrecida, à medida em que a categoria

diagnóstica tem certo apelo autoexplicativo (é desatento porque possui TDAH), retira das pessoas a capacidade de identificar as situações em que tais queixas são mais evidentes ou o que as poderia ter produzido, e deposita no corpo da criança/adolescente a causa das dificuldades escolares. Mas, nessa capacidade incessante de expansão do discurso medicalizante para explicar todos os aspectos da vida, reside também a sua fraqueza. Os responsáveis pelos atendidos, muito frequentemente, já passaram por mais de um profissional de saúde para lidar com as questões relativas às queixas escolares, já experimentaram e estão sob influência das terapêuticas (medicamentosas ou não) e prescrições genéricas feitas por médicos, psicólogos e neuroprofissionais de todo o tipo, a despeito de ainda não terem encontrado estratégias que de fato assinalem na direção da superação das queixas. Estes responsáveis – e também as crianças e adolescentes sob seus cuidados – muitas vezes já se levantaram dúvidas sobre a efetividade destes tratamentos, ainda quando não se sentiram autorizados para perguntar, questionar ou mesmo se opor às prescrições medicalizantes daqueles neuroprofissionais.

No trabalho com a OQE, os produtos dessas avaliações e diagnósticos têm sido muito importantes. Em alguns casos porque no diálogo com os responsáveis sobre como esses processos foram desenvolvidos, descobre-se que a construção diagnóstica fora realizada com muito pouco contato, informação ou observação sobre a criança em questão. Noutros, porque os resultados da avaliação parecem não corresponder às capacidades que a criança objetivamente exprime em vários contextos de sua vida. O trabalho de oferecer explicações alternativas às questões de natureza comportamental, das capacidades de criança ou mesmo de certas disposições cristalizadas de sua personalidade de forma contextualizada, aliado à busca de estratégias para lidar

com estas demandas que sinalizam na direção de sua superação, tem sido muito potente para promover um abandono ou relaxamento destas hipóteses individualizantes e medicalizantes das dificuldades escolares. Os familiares têm se mostrado muito receptivos a estas alternativas explicativas e interventivas à visão médico-psiquiátrica das dificuldades escolares. Em Timimi (2020), encontra-se um interessante roteiro que tem funcionado como um guia para conversas sobre a desmedicalização da educação e do comportamento com responsáveis e escola.

Também no diálogo com a escola o discurso medicalizante assume grande extensão. Tanto mais desafiador seja o processo educacional de uma dada criança, tanto mais abundam as hipóteses e expectativas dos professores de que ela possua um diagnóstico. Neste diálogo, além de compartilhar aquelas capacidades observadas e postas em movimento no atendimento com as crianças/adolescentes, de dividir algo das hipóteses e estratégias experimentadas nos atendimentos e que poderiam ser adequadas no contexto escolar, é importante reforçar as alternativas pedagógicas que os professores costumam empregar com crianças que não possuem suspeita diagnóstica. Este último ponto, em particular, é muito importante, pois o discurso medicalizante expropria o saber do professor, como se dissera que este abandone os conhecimentos, procedimentos e estratégias que aprendera em sua formação e desenvolvera em sua prática profissional, em favor das prescrições genéricas de adaptações que costumam acompanhar um laudo diagnóstico, seja por parte de quem examinou a criança, seja por parte daquelas iniciativas do poder público que prescrevem como se deve ensinar uma criança com TDAH, com autismo ou com dislexia.

Conclusão

Este texto reuniu algumas das questões mais recorrentes no Serviço de OQE da UFPR, detalhando em alguns casos os móveis teóricos que tem sido utilizados por este grupo de estágio e noutros sumarizando de forma não tão detalhada algumas diretrizes e condutas que tem guiado este trabalho cujo horizonte teórico é a perspectiva histórico-cultural em psicologia. Espera-se que ele possa encontrar aqueles/as leitores/as cujas práticas e reflexões estejam a responder aquilo que para o Serviço de OQE da UFPR ainda figura precariamente como problemas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. P. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 837–866, set. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/9RXMN89BXpqLPTL7Tcqy7cK/?lang=pt . Acesso em: 20 set. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOETHE, J. W. **Fausto. Uma tragédia**. São Paulo: Editora 34, 2004.
IZQUIERDO, M. J. ¿Son Las Mujeres Objeto De Estudio Para Las Ciencias Sociales?. **Papers: Revista De Sociologia**, n. 30, p. 51-66, 1988. Disponível em: https://raco.cat/index.php/Papers/article/view/25027 . Acesso em: 20 set. 2025.

IZQUIERDO, M. J. (1992). **Bases Materiais do sistema sexo/gênero**. São Paulo: SOF (Sempre Viva Organizações Feministas). [Mimeografado].

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

MAIA, A. M. *et al*. **Características da demanda de um Serviço-Escola de atendimento psicológico a queixas escolares**: continuidade de pesquisa e aperfeiçoamento do bando de dados do Serviço "Orientação à Queixa Escolar" do Instituto de Psicologia da USP. São Paulo: USP, 2018. Disponível em: https://sites.usp.br/orientacaoaqueixaescolar/wp-content/uploads/sites/462/2020/04/Capa-Caracter%C3%ADsticas-da-Demanda-mesclado-1.pdf . Acesso em: 20 set. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **58% dos municípios melhoraram alfabetização**. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/58-dos-municipios-melhoraram-alfabetizacao . Acesso em: 20 set. 2025.

MOYSÉS, M. A. F.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, C. L. P. **Uma análise de prontuários e relatórios finais de estágio de crianças e adolescentes com dificuldades atencionais em um Serviço-Escola de Psicologia em uma universidade pública do estado do Paraná**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação do Psicólogo) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

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

SOUZA, B. P. Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. In: SOUZA, B. P. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

SOUZA, B. P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. In: SOUZA, B. P. **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TIMIMI, S. Armadilhas de tratamento e como sair delas. In: TIMIMI, S. **Medicina Insana**. Mad In Brasil, 2020. Disponível em: https://madinbrasil.org/2021/03/medicina-insana-capitulo-8-armadilhas-de-tratamento-e-como-sair-delas-parte-1/ . Acesso em: 20 set. 2025.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Orgs.). **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e escrever ou prontidão, um problema mal colocado. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO/COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Ciclo Básico.** São Paulo: SE/CENP, 1988.

Psicologia Escolar e Educacional em duas universidades não públicas de São Paulo: relatos sobre o atendimento às queixas escolares na perspectiva crítica

Mônica Cintrão França Ribeiro[1]
Roseli Fernandes Lins Caldas[2]

Este capítulo tem como objetivo apresentar dois exemplos de atuação em psicologia escolar, considerando a Orientação à Queixa Escolar - OQE no Ensino Superior. Embora traga experiências no âmbito de universidades não públicas, pode também inspirar a quem atua ou pensa no ensino público, de níveis diversos. Iniciamos com uma breve introdução sobre psicologia e queixas escolares.

Aprendentes que não aprendem? Queixas escolares? Que queixas são estas?

---

[1] Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP. Docente do curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP). 2ª Tesoureira da ABRAPEE – gestão 2024-2026.

[2] Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP. Docente do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Ex-presidente da ABRAPEE – gestão 2020-2022.

As queixas escolares têm sido objeto da Psicologia desde que foi convocada pela Pedagogia em busca de caminhos para compreender o que ocorria com as crianças que não aprendiam. Os estudos de Maria Helena de Souza Patto, na década de 1980, cujo alicerce teórico era o materialismo histórico-dialético, denunciaram a cumplicidade ideológica entre a psicologia escolar e a educação (Patto, 2023). Sua tese de doutorado, intitulada *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*, foi um marco revelador de práticas da psicologia a serviço da ideologia e provocou intensos debates sobre os mascaramentos dos fenômenos educacionais, fortalecendo a ótica que atribuía filiações sociopolítico econômicas às práticas escolares.

Desvelavam-se compromissos ideológicos ocultos da psicologia escolar e da educação que atribuíam sempre às crianças e suas famílias as causas das dificuldades vividas na escola. Descortinava-se o véu que acobertava os processos produtores de fracasso na aprendizagem, a serviço dos quais a psicologia escolar prestava-se quando realizava a seleção das crianças, distinguindo-as entre capazes e incapazes de aprender por meio do critério dos recursos internos, individuais. A psicologia era responsável por tornar biológico e natural o que era social e historicamente determinado, atribuindo à criança todas as suas faltas e deficiências (Caldas, 2015).

> O que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e desigualdade de direitos determinados historicamente (Patto, 2024).

Entretanto, parafraseando Freire (2011), a denúncia deve sempre preceder o anúncio. Com o passar dos anos, apenas a denúncia das décadas de 1980 e 1990 da psicologia escolar como ciência a serviço da ideologia na produção do fracasso escolar não era mais suficiente, tornava-se necessário o desenvolvimento de novas possibilidades que anunciassem perspectivas de compreensão e transformação dos processos escolares produtores de fracasso. Fazia-se necessário avançar por *novos rumos da psicologia escolar* no Brasil e ir em busca de propostas que respondessem ao tão discutido fracasso escolar (Souza, 2004).

Outros pesquisadores foram tornando-se referências nessa nova perspectiva, dentre os quais destacamos Marilene Proença Rebello de Souza que passa a discutir as queixas escolares que chegam às (aos) profissionais de psicologia (Souza, M., 1993; 2020). Queixas permeadas de expressões como "não aprende", "é desatento", "é agitado", "não acompanha a turma".

Amplia-se a busca por caminhos para a superação das condições delatadas por Patto e avanços teóricos vão sendo produzidos por diversas autoras brasileiras. Novas temáticas passam a ser propostas pela psicologia escolar, abrindo outras frentes de ação do psicólogo diante das queixas sobre o fracasso escolar. *Dificuldades de aprendizagem* e *comportamento indisciplinado* na escola começam a ser analisados como produções do processo escolar. Surgem novas orientações às queixas escolares; as intervenções dos psicólogos passam a ter outros pressupostos, e avaliações psicológicas são reinventadas (Facci,2019), buscando-se compreender as diferentes versões envolvidas na produção das dificuldades escolares (Machado, 1996).

Sucedem-se décadas muito férteis na produção de artigos, dissertações e teses que passam a dar sustentação às

novas perspectivas para a área de psicologia escolar. A Psicologia Escolar crítica, que pressupõe uma análise institucional das queixas advindas da Educação, passa a ser um marco nos estudos da área. Uma psicologia que se mostra comprometida com a emancipação humana que se contrapõe à visão individualizante sobre os fenômenos e busca desvelar determinantes históricos, sociais, culturais, pedagógicos, dentre outros, para uma análise mais aprofundada das questões educacionais (Patto, 2015).

Assim, a psicologia escolar brasileira tem se pautado por estas concepções, buscando identificar determinantes e atuar de modo compromissado a partir de análise do contexto social e histórico em que se dá a produção dos problemas de escolarização que culminam nas queixas escolares. Compreender e promover uma atuação coerente com a literatura brasileira contemporânea sobre o tema tem sido alvo de muitos estudos (Souza, M., 2020).

Com o avanço tecnológico surgem novas formas de acessos às produções acadêmicas que sustentam as práticas da psicologia escolar, dentre as quais destacamos o Ambiente Virtual Maria Helena de Souza Patto[3] e o Portal Orientação à Queixa Escolar[4], cujos objetivos são disponibilizar generosamente conhecimentos construídos e materiais publicados a respeito de temáticas da psicologia escolar na perspectiva crítica e de queixas escolares.

Cabe neste capítulo destacar a importância da Psicologia Escolar no Ensino Superior, cujos pressupostos também se pautam pela visão crítica que entende a subjetividade humana a partir de sua natureza histórico-cultural. A atuação no Ensino Superior tem sido considerada emergente, entretanto como um campo ainda pouco explorado (Moura; Facci, 2016).

[3] https://mariahelenasouzapatto.site/

[4] https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br

Demandas de várias ordens envolvendo a atuação da(o) psicóloga(o) escolar no Ensino Superior têm emergido, dentre as quais destacamos: atividade no Serviço-Escola; supervisão de estágios na área educacional; formação docente; assistência estudantil, contribuições às políticas educacionais de permanência, de inclusão e ações afirmativas; melhoria do desempenho acadêmico; prevenção e promoção de saúde mental de estudantes e docentes; atuações sempre considerando o tripé da universidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão. Estas demandas, na maioria das vezes, são concernentes às queixas escolares dos estudantes e docentes universitários (Silva, Leal, Facci, 2020).

Apresentaremos a seguir dois exemplos de intervenções em Queixas Escolares a partir da psicologia escolar crítica, a saber, o Programa de Atenção e Orientação aos discentes no Ensino Superior e a Formação de psicólogos/as para atuação em Psicologia Escolar em escolas públicas de Educação Básica, desenvolvidos no âmbito de duas instituições de ensino superior não públicas: a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e a Universidade Paulista (UNIP).

Programa de Atenção e Orientação aos Discentes

Por muito tempo, especialmente na Educação Básica, alunos com deficiência eram segregados em salas especiais. Entretanto, paulatinamente, com a elaboração de políticas públicas e o estabelecimento de uma série de leis[5], promulgou-se, em julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

[5] Brasil, 1988, 1989, 1996, 1999, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2005, 2008a, 2008b, 2015.

(Estatuto da Pessoa com Deficiência)[6], representando avanço expressivo, apesar das dificuldades de implementação efetiva.

Assim, conquistas alcançadas pela Educação Básica, em termos de inclusão, têm produzido efeitos importantes na Educação Superior, uma vez que é perceptível o aumento de estudantes com deficiência ingressando no ensino universitário. Com isso, as instituições têm se mobilizado para o estabelecimento de políticas voltadas ao apoio discente, promovendo ações específicas para estudantes com deficiências sensoriais, motoras, cognitivas, psicossociais ou outras dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

As propostas educacionais inclusivas devem conceber e conduzir ações que envolvam o planejamento e a organização de recursos e de serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, tecnológica, didática, pedagógica, atitudinal, dentre outras, a fim de propiciar o acesso aos processos seletivos e de promover o desenvolvimento de todas as atividades acadêmicas na universidade, que envolvam ensino, pesquisa e extensão (Oliveira, 2019).

Cabe apontar a diferença entre integração e inclusão, explicitada por Mantoan (1997, 2006). Para ela, nos processos de integração, o movimento de ajuste se dá a partir do empenho da pessoa com deficiência ou com dificuldades e, neste caso, as instituições pouco se movem ou se alteram. A inclusão, por sua vez, implica em movimentos mútuos, em adaptações e recursos fornecidos pelas instituições para suprir necessidades específicas das pessoas com necessidades especiais. Não se trata de igualdade, mas de equidade, levando em consideração as especificidades, como

[6] Brasil, 2015

ilustra Boaventura Souza Santos: "As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza" (Santos, 2003, pág. 56).

Com relação à participação e à representatividade da pessoa com deficiência, a sua inclusão deve acontecer desde a formulação até a execução das ações, sob a égide do "Nada sobre nós, sem nós" (*slogan* do Movimento Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência), de modo a romper com as condições de dependência e paternalismo da cultura capacitista – em tradução do termo em inglês *ableism*, que significa: discriminação por motivo de deficiência (Resende; Vital, 2008).

Visando atender a estas demandas foi criado, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, na cidade de São Paulo, o Programa de Atenção e Orientação aos discentes – PROATO -, núcleo de inclusão psicopedagógica que tem como objetivo desenvolver ações de equiparação de oportunidades para a redução das barreiras pedagógicas, psicológicas, sociais, atitudinais, entre outras, visando a permanência, participação e bom desempenho nas atividades acadêmicas dos(as) estudantes que apresentam deficiências e/ou queixas escolares relativas a dificuldades de aprendizagem. Tem ainda como finalidade atuar junto à comunidade interna e externa, informando e orientando sobre a inclusão social, educacional e profissional de estudantes universitários.

Desempenha funções propositivas, orientativas e consultivas, estabelecendo a política institucional e o planejamento de ações que favoreçam a inclusão de todos(as) estudantes. É composto por uma equipe técnica multidisciplinar, e uma equipe de apoio em cada unidade acadêmica da universidade. Esta equipe

do PROATO é composta por coordenadora(o) psicóloga(o) e profissionais das áreas de psicologia escolar, pedagogia, psicopedagogia, serviço social, com o apoio de um capelão, uma vez que a universidade é confessional. Conta ainda com profissional responsável pela recepção e atividades administrativas.

O público-alvo do programa está dividido em 4 (quatro) grupos:

Grupo 1 – Composto pelo público-alvo da educação especial previsto na Legislação Nacional;

Grupo 2 – Composto pelos estudantes com Transtornos de Aprendizagem e/ou Dificuldades de Aprendizagem/queixas escolares;

Grupo 3 – Composto por estudantes vivendo outras situações que podem impactar em seus processos de ensino-aprendizagem (problemas diversos de saúde, luto, dificuldades emocionais, dificuldades de adaptação acadêmica, questões relacionais, não adaptação ao curso, assuntos familiares, distanciamento da família, vulnerabilidade socioeconômica, dentre outros).

Grupo 4 – Docentes - Este tem sido um grande desafio do Programa, considerando a relevância da formação docente para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Temos elaborado guias formativos e realizado reuniões e oficinas, buscando estabelecer diálogo e aprimoramento na interlocução com os docentes.

Os procedimentos de apoio e acompanhamentos dos(as) estudantes devem respeitar as exigências da formação específica, de modo que, ao final do curso o egresso esteja devidamente preparado para atuar profissionalmente, independentemente de sua condição de deficiência ou transtorno de aprendizagem.

A seguir serão explicitadas as atuações específicas dos profissionais envolvidos no programa.

A atuação da psicologia escolar no PROATO está fundamentada, principalmente, na psicologia histórico-cultural, de Lev Vigotski (1896-1934), cujos pressupostos consideram a centralidade da mediação da cultura na constituição do pensamento e no desenvolvimento integral do ser humano (Vigotski, 1998). A teoria histórico-cultural contribui para uma atuação crítica, marcada por intervenções que considerem a complexidade e multiplicidade dos fenômenos que atravessam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a compreensão dialética da realidade pressupõe o desenvolvimento de práticas em psicologia escolar que contemplem a relação que os estudantes estabelecem com seu processo formativo, a natureza e a finalidade da formação superior, sua realidade material e condições objetivas, bem como as especificidades dos diversos campos de formação acadêmica e profissional.

A diversidade no meio social e especialmente no ambiente escolar é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem.

No ensino superior, a atuação da psicologia escolar demanda uma compreensão da natureza institucional da prática, que exige conhecimento pleno da finalidade do programa de apoio aos estudantes, bem como do alcance e possibilidades de atender e conciliar as expectativas institucionais com as demandas acadêmicas individuais e coletivas dos estudantes. São considerados os preceitos éticos preconizados pela Resolução CFP nº 10/2005 do Conselho Federal de Psicologia, que institui e regulamenta a prática psicológica nos diversos campos de atuação profissional (Brasil, 2005).

Inicialmente, os (as) estudantes que procuram o Programa são recebidos pelo psicólogo, que realiza um primeiro atendimento, buscando compreender as queixas com escuta técnica e acolhedora. A depender da queixa o(a) estudante é encaminhado aos demais setores do Programa.

A articulação com professores, coordenadores e demais membros da comunidade acadêmica é parte essencial do trabalho da equipe multidisciplinar. O(a) profissional identifica as demandas, buscando mapear os principais problemas que compõem as queixas dos estudantes e docentes. Por conseguinte, o profissional contribui para a continuidade das intervenções nas unidades acadêmicas, oferecendo apoio técnico a estudantes e promovendo diálogo com professores, coordenadores, diretores e reitoria.

Nesse sentido, o profissional de psicologia transita entre a assistência estudantil e a atuação com os diversos atores institucionais. Sua ação se constitui na intersecção entre os objetivos e interesses institucionais e as necessidades e anseios dos(as) estudantes. Esse formato interventivo tem buscado superar o modelo clínico individualizante dominante por muito tempo na psicologia escolar e promover um fazer estruturado nos processos de ensino e aprendizagem, a partir de uma concepção institucional (Freitas; Freitas; Passone, 2024).

Na dimensão pedagógica temos desenvolvido experiências no núcleo, com a finalidade de contribuir para uma melhor formação acadêmica. Para tanto, apresentamos algumas estratégias: (a) Grupo de Orientação Pedagógica, que tem como finalidade refletir e propor ações relacionadas, por exemplo, à organização e planejamento de um determinado projeto a ser desenvolvido pelas(os) estudantes ao longo de um semestre letivo. O grupo é

composto por estudantes com demandas específicas relacionadas à organização de projetos, atividades e trabalhos. Uma das propostas do grupo é compreender os desafios no processo de elaboração e execução das atividades, o que torna os encontros marcados pela escuta ativa e pelo fortalecimento dos vínculos afetivos, a fim de superar coletivamente tais desafios. Os grupos são compostos por estudantes de diferentes etapas dos cursos, o que possibilita interlocução e apoio mútuo entre os estudantes. Tal proposta coaduna-se com o que Vigotski chamou de mediação dos pares mais hábeis. Constata-se que durante o processo os estudantes compartilham muitas das suas inquietações, cujas questões vão muito além dos muros da academia, porém reverberam no cenário acadêmico, resultando em Queixas Escolares. b) Organização, Planejamento e Gerenciamento do Tempo - O ingresso na universidade requer do estudante que assuma o protagonismo de sua vida acadêmica, pois encontra-se no processo de formação para a futura atuação profissional. Para tanto, precisará desenvolver a autonomia. Assim, o tripé organização, planejamento e gestão do tempo são instrumentos fundamentais para a formação. c) Técnicas de Estudos - Destacamos aqui algumas sugestões e orientações que têm beneficiado o processo de ensino e aprendizagem: anotações, mapas mentais: técnicas de leitura: fichamentos, resumos e sínteses.

A atuação do(a) assistente social se baseia em uma visão de educação emancipadora, que permite aos indivíduos acessarem seus direitos e desenvolverem suas potencialidades e habilidades como seres humanos. O Serviço Social tem como objeto de trabalho viabilizar o acesso aos programas, projetos e políticas institucionais oferecidos pela instituição e assim contribuir para a permanência do aluno até a finalização do curso.

O assistente social desenvolve diversas atividades, dentre as quais destacamos: estabelecimento de parcerias visando acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência auditiva, visual, física e motora; averiguação, interlocução e mapeamento de serviços que promovem acessibilidade tanto interna como externamente à Universidade; triagem das solicitações para garantir a continuidade dos atendimentos e efetuar os encaminhamentos necessários; realização de encontros com estudantes com deficiências para troca de vivências; apoio às famílias que buscam orientações sobre a integração dos filhos no Ensino Superior, etc.

Em suma, este Programa considera o contexto social, o território de origem dos estudantes, as características dos cursos, o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, a atuação com a equipe multidisciplinar, a relação professor-aluno(a) e a natureza da queixa escolar apresentada pelo(a) estudante. As ações desenvolvidas buscam contribuir com os processos de escolarização, de forma a promover inclusão, saúde mental, bem-estar e atuar na defesa dos direitos humanos e superação de barreiras subjetivas e acadêmicas, visando o acesso, a permanência, a participação e o bom desempenho acadêmico. Os resultados têm sido promissores, embora ainda haja muitos desafios para a compreensão e intervenção institucional a respeito das queixas escolares no Ensino Superior.

Formação para atuação em Psicologia nas escolas

A experiência que será aqui relatada sobre a formação de psicólogas/os para atuação na área da Psicologia Escolar e Educacional, está pautada no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Paulista – UNIP, a

partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia – DCNs (Brasil, 2023). Este relato parte da experiência como professora orientadora dos estágios supervisionados, das orientações em pesquisas de iniciação científica e de extensão e em cursos de especialização lato sensu como formação continuada ao exercício profissional. Nestes espaços tem sido possível dialogar sobre o lugar da Psicologia na interface com as políticas públicas de educação, a partir do referencial teórico da Psicologia histórico-cultural (Vigotski, 2007), destacando a importância de formar estudantes e jovens profissionais como trabalhadores destas políticas públicas, para que se reconheçam como agentes de mudança e de transformação da realidade a partir do compromisso ético-político da profissão.

A implementação da Lei 13.935/19 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019), reforça a urgência na formação de psicólogos/as para atuação no campo da educação e na reflexão crítica sobre o modelo de prática e intervenção psicológica a ser oferecida para as escolas públicas e privadas, que atendam as queixas escolares e as necessidades da comunidade escolar.

Nesta perspectiva, a formação em Psicologia Escolar e Educacional aqui relatada visa preparar psicólogos/as para os atendimentos às queixas escolares em escolas públicas paulistas. Esse processo formativo teve início em 2012 a partir da realização do curso de extensão universitária na modalidade de aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob coordenação da Profa. Beatriz de Paula Souza. Inspirada nos pressupostos discutidos e vivenciados neste curso foi possível construir uma formação para uma prática de atendimento que

busca romper com diagnósticos patologizantes e medicalizantes sobre as queixas escolares em favor de intervenções nos processos sistêmicos que envolvem a escolarização (Souza, B., 2020).

Os procedimentos tradicionais e clássicos que frequentemente ainda são utilizados em Psicologia no atendimento psicológico às queixas escolares, visam a realização de diagnóstico e intervenção no estudante e, com isso, 'continuam hegemonicamente focados nos acontecimentos intrapsíquicos dos alunos e de suas famílias, deixando de fora os acontecimentos escolares' (Souza, B., 2020, p.245). O olhar do/a psicólogo/a nesta perspectiva está na análise das questões emocionais como causa das queixas escolares. Este fato tem levado à produção de diagnósticos patologizantes e de laudos que não incluem a escola no processo de avaliação, culpabilizando o estudante e selando o seu destino escolar (Souza, M., 2020, p.34). Essa forma de fazer Psicologia na escola produz a crença em professores e familiares de que o aluno tem um problema, com isso, favorece a rotulação e a exclusão social, prejudicando o estudante em seu processo de escolarização. O questionamento, portanto, é sobre como a Psicologia está sendo levada para as escolas e se este modelo de atendimento psicológico atende ou não às necessidades da comunidade escolar.

Em oposição a tais práticas, as intervenções propostas e realizadas pelos/as estagiários/as nas escolas públicas de Educação Básica estão respaldadas na Psicologia Escolar crítica (Patto, 2015), que busca compreender os acontecimentos interpsíquicos que se manifestam na escola, local onde a queixa está sendo produzida, por meio de uma análise institucional, na observação sobre as relações interpessoais que desencadeiam tais queixas e na construção de intervenções psicológicas que atendam essas demandas (Ribeiro, 2020).

Dessa forma, o foco de investigação para compreensão sobre as queixas escolares não está voltado aos estudantes encaminhados pelas escolas, como tradicionalmente tem-se realizado em Psicologia, mas no entendimento psicológico sobre os funcionamentos escolares produtores de fracasso escolar e sofrimento em estudantes e professores (Souza, B., 2020). Um exemplo disso, é a maneira como as políticas públicas de educação são implementadas nas escolas, ou seja, sem a participação de gestores e professores em sua elaboração e, também, sem analisar as especificidades e aplicabilidade das mesmas no cotidiano escolar. Não são considerados e incluídos nesse processo os conhecimentos e contribuições dos profissionais da escola e, por isso, se tornam meros executores de procedimentos pela falta de sentido e de significado das mesmas, fazendo muitas vezes apropriações superficiais, distorcidas e desqualificando-se sobre a possibilidade exitosa de realização de tais medidas (Souza, B., 2020). Estes fatos afetam diretamente o funcionamento escolar, a vida psíquica das pessoas na escola e os processos de ensino e aprendizagem.

Nessa medida, o estudo sobre os fenômenos que acontecem nos espaços escolares, requer a presença do/a psicólogo/a na escola, para compreensão sobre o que ocorre em seu cotidiano que está interferindo nos processos de ensino e aprendizagem, na análise da vida escolar do estudante e de seu processo de escolarização e na interlocução de maneira horizontal com a comunidade escolar (gestores, professores, alunos). Estes procedimentos são essenciais de serem realizados em Psicologia Escolar e Educacional para amplo entendimento a respeito das queixas e possibilidade efetiva de intervenção que beneficie não apenas o estudante, mas o funcionamento escolar e os processos de escolarização.

Esse modo de fazer Psicologia na escola tem produzido

parcerias e possibilidades de inserção dos/as estagiários/as neste campo de estágio, visto que se estabelece relações dialógicas que possibilitam a análise dos fenômenos escolares e a construção conjunta de estratégias para o enfrentamento das dificuldades relatadas. Ao final do estágio os/as estagiários/as recebem retorno dos gestores das escolas destacando os aspectos positivos das atividades realizadas, as mudanças ocorridas e percebidas em seu cotidiano e a solicitação de continuidade da parceria com a universidade.

No entanto, 'não é raro o relato de psicólogos/as sobre as dificuldades que enfrentam para estabelecer projetos de parcerias nas escolas' (Ribeiro, 2020, p.90), isso porque, as relações verticais e de distanciamento com a equipe escolar, têm produzido sentimentos de desconfiança e de resistência em relação à presença do/a psicólogo/a na escola, dificultando as parcerias com as instituições. Portanto, um dos desafios é oferecer uma formação que prepare os/as psicólogas/os escolares para instituir um diálogo horizontal, de parceria profissional e científica com instituições e trabalhadores/as de equipamentos de educação.

Assim sendo, visando romper com uma prática tradicional de atuação em Psicologia que produz diagnósticos biologizantes que fortalecem a produção de laudos com indicações de distúrbios, transtornos, levando à criminalização e à exclusão de estudantes nas escolas, propõe-se uma formação embasada na perspectiva crítica, que prioriza o desenvolvimento de práticas psicológicas coletivas em parceria com a escola, que busca compreender o que acontece em seu cotidiano e que pretende romper com ações que levam à patologização, medicalização e judicialização das demandas escolares (Ribeiro, 2020). As intervenções, portanto, se dão nos funcionamentos escolares e não no atendimento individual de

crianças e adolescentes.

Nesta perspectiva, os procedimentos utilizados na formação em Psicologia Escolar aqui relatados, ocorrem por meio de supervisões semanais para orientação sobre as atividades realizadas na escola, com leituras e discussões de textos a partir do referencial teórico que fundamenta a prática (Patto, 2015; Vigotski, 2007; Freire, 2011; Souza, M., 2020; Souza, B., 2020; Machado, 2004; Barros, 2018). As Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas/os na Educação Básica (CFP, 2019), também são utilizadas como instrumento para análise das demandas escolares e construção de projetos de intervenção na escola.

Os estágios são realizados na Educação Básica (Brasil, 1996) e os/as estagiários/as escolhem uma das três etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio -, bem como a localização da instituição de ensino. A entrada na escola, como já mencionado, é o primeiro grande desafio, porque implica na apresentação da perspectiva crítica de atendimento e a construção de vínculo com os gestores. Os atendimentos são realizados durante o ano letivo (dois semestres), uma vez por semana, com permanência de 2 a 3 horas na escola, para realização de atividades, como: rodas de conversa e plantões institucionais.

Nas rodas de conversa são realizados atendimentos grupais com os estudantes identificados pela escola com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. O objetivo destes encontros é dialogar sobre as temáticas da escola e problematizar as dificuldades na perspectiva dos alunos, a fim de construir coletivamente estratégias de intervenção que possibilitem as mudanças necessárias para a melhoria do convívio escolar. Para isso, são utilizados mediadores culturais (Vigotski, 2007), como, jogos de regra (memória, cartas, tabuleiro), materiais plásticos

(tinta, argila, papel, tesoura, canetas, cola), literatura (contos, histórias, crônicas, parlendas, filmes, músicas, teatro) e dinâmicas em grupo.

Os resultados desses atendimentos têm mostrado como os estudantes são sensíveis aos fenômenos que acontecem na escola, a forma como apresentam alternativas para várias situações e como se sentem respeitados quando lhes é oferecido um espaço de escuta e de diálogo sobre o cotidiano da escola. Durante estes atendimentos os professores são parceiros, sugerem propostas e relatam as mudanças no comportamento dos alunos como favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem, reduzindo as ações de encaminhamento aos equipamentos de saúde (Ribeiro, 2020).

Semelhante ao proposto por Lerner *et al.*, 2014, também são realizados os plantões institucionais como outra estratégia de atendimento na escola, com objetivo de observação do cotidiano escolar, diálogo com os professores e equipe gestora e atendimento à comunidade escolar, bem como a compreensão sobre as queixas escolares a partir da análise das relações interpessoais que ocorrem na instituição.

Nestas observações e encontros dialogados são apresentadas e identificadas as queixas escolares, que permeiam o cotidiano escolar, compreendidas desde o início pelos/as estagiários/as como sintomas (e não doenças) de uma psicopatologia institucional que permeia as relações interpessoais na escola. Assim, as queixas escolares relatadas pelos gestores e pelos professores são analisadas como demandas institucionais (e não individuais), sendo as mais recorrentes aquelas relacionadas aos comportamentos dos estudantes, como o respeito às regras escolares, o desinteresse pelas aulas, a não realização das tarefas, as dificuldades de relacionamento

com os docentes e também com os colegas, envolvendo conflitos, agressões verbais e físicas.

Outra queixa recorrente é sobre o uso excessivo de celulares pelos estudantes na escola, em sala de aula e nos intervalos, que afetam o desempenho escolar, e permeiam de maneira negativa as relações sociais, gerando distrações, ansiedade, problemas de sono e indicadores de depressão. A Lei 15.100 sancionada em 13 de janeiro de 2025 restringe a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, porque levam a desatenção sobre os conteúdos escolares ministrados pelos docentes e favorecem a virtualização das relações interpessoais na escola (Brasil, 2025).

Embora as escolas tenham implementado tal medida, de maneira contraditória, o uso de equipamentos tecnológicos faz parte das atividades pedagógicas realizadas pelos estudantes em sala de aula, para o preenchimento das tarefas atribuídas pelos professores, mas o que se observa é a falta destes aparelhos na escola para a utilização de todos os estudantes, sendo necessário que levem seus aparelhos eletrônicos pessoais para a realização das tarefas, que acabam distraindo e sendo substituídos, na prática, por jogos, filmes, séries, documentários entre outros disponíveis nas redes sociais.

Em rodas de conversa com os/as estudantes, foi analisada a contradição desses procedimentos na escola, a maneira como isso interfere no funcionamento escolar e impacta as relações interpessoais e os processos de ensino e aprendizagem. Os/As estudantes em parceria com os/as professores/as, mediados pelos/as estagiários/as de Psicologia Escolar, construíram estratégias e regras para a utilização dos aparelhos na escola, na realização das tarefas escolares e nas atividades de lazer. Com a participação do

coletivo foi possível a compreensão do sentido e do significado de tais regras e o cumprimento das mesmas sob a gerência dos estudantes e professores. Os encontros foram realizados em espaços abertos da escola como pátio, quadra, jardins e outros locais externos, com objetivo de retirar os/as estudantes e os/as professores/as da situação de confinamento da sala de aula. O contato com a natureza e a realização de atividades fora da sala de aula tem se revelado muito eficaz para o convívio escolar, no estabelecimento de diálogos, cumprimento das regras e realização das atividades (Barros, 2018).

Por fim, as práticas de estágio também estão direcionadas à formação continuada de educadores/as, com objetivo de estabelecimento de diálogo, escuta e problematização do cotidiano escolar (CFP, 2019). São realizados encontros nas reuniões pedagógicas, por meio de rodas de conversa mediadas pelos/as estagiários/as, onde valoriza-se os saberes docentes, busca-se a construção de vínculos e a parceria para a compreensão sobre as demandas institucionais e a realização dos projetos de intervenção na escola. É fundamental a participação ativa dos/as professores/as e gestores/as durante a realização do estágio para que as intervenções possam contribuir de maneira efetiva no atendimento às queixas e funcionamentos escolares. Este é mais um dos desafios na formação para atuação em Psicologia Escolar e Educacional.

Considerações finais

A Orientação à Queixa Escolar no Ensino Superior ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Entretanto, várias iniciativas já se fazem presentes e contribuem para a ampliação de propostas interventivas fundamentadas nas concepções teóricas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1980, neste campo de

conhecimento. Com o objetivo de responder aos questionamentos e inquietações diante dos problemas de escolarização que muitas vezes, iniciam-se na Educação Básica e perduram até o Ensino Superior, a atuação da(o)psicóloga(o) escolar vai expandindo-se, buscando contribuir com os processos de escolarização em todos os níveis educacionais.

Sem dúvida, os exemplos aqui expostos são somente breves amostras no muito que pode ser feito pela Psicologia no Ensino Superior. Seguimos nessa luta!

REFERÊNCIAS

BARROS, M. I. A de. **Desemparedamento da infância:** a escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª ed. Instituto Alana. Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. O art. 208 trata do dever do Estado com a educação, incluindo ensino básico gratuito, creches e educação especial. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf. Acesso em 18 de fevereiro de 2026.

BRASIL, 1989. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiências, sua integração social... Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf. Acesso em 18 de fevereiro de 2026.

BRASIL, 1996. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. (Cap. V sobre a Educação Especial) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 de fevereiro de 2026

BRASIL. 1999. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 18 de fevereiro de 2026.

BRASIL, 2001a. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 18 de fevereiro de 2026

BRASIL, 2001b. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL, 2002a. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em 27 fev. 2026.

BRASIL, 2002b. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 18 de fevereiro de 2026.

BRASIL, 2005. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 18 de fevereiro de 2026.

BRASIL, 2008a. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htmAcesso em 18 . Acesso em 18 de fevereiro de 2026

BRASIL, 2008b. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf . Acesso em 18 de fevereiro de 2026.

BRASIL, 2015. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 18 de fevereiro de 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 06 jan. 2026.

BRASIL. **Resolução CFP n. 10 de 21 de julho de 2005.** Regulamenta o código de ética do profissional de Psicologia. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, CFP, 2005.

BRASIL. **Lei n. 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm Acesso em: 06 jan. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de outubro de 2023.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Brasília, 2023. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 15.100 de 13 de janeiro de 2025.** Sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm Acesso em: 06 jan. 2026.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: Cumplicidade ideológica. In: **Psicologia Escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.79-103.

CALDAS, R. F. L., Recuperação Escolar: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional,** SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014.

CFP - Conselho Federal de Psicologia de São Paulo . **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica.** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2019. 67 p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf Acesso em: 06 jan. 2026.

FACCI, M. G. D. & Souza, M. P. R. O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. In: Facci, M. G. D.; Leonardo, N. S. T. e Souza, M. P. R**. Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural.** Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI, 2019, p. 363-393. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2014000200011 Acesso em: 05 jan. 2025.

FREITAS, L. O.; Freitas, P. O.; Passone, E. F. Contribuições do psicólogo escolar para o Ensino Superior: uma revisão de literatura. **Revista Educar Mais.** n. 8, p; 585–600, 2024. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/4024. Acesso em: 05 jan. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LERNER, A. B. C; Fonseca, P. F.; Sayão, Y.; Machado, A. M. Plantão Institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. **Revista USP. Estilos da Clínica,** São Paulo, v.19, n.1, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v19n1/a13v19n1.pdf Acesso em: 22 jan.2026.

MACHADO, A. M. **Reinventando a avaliação Psicológica.** 1996. São Paulo. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MACHADO, A. M.; Souza, M. P. R. **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Integração X Inclusão: Escola (de qualidade) para todos. In: **II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down***, 1997*. Disponível em http://www.mp.go.gov.

br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusso_escola_de_qualidade_para_todos.pdf Acesso em: 04 jan. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. In: **Educação**. Porto Alegre, ano XXIX, n.1, p. 55-64. Jan/Abril/2006.

MOURA, F. R.; Facci, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional,** 20(3), 503-514.2016.

OLIVEIRA, F. L. **Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior:** atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar da UFPI. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí, 2019.

PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, Ana Merces Bahia (Org.). **Psicologia e compromisso social.** São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. Ambiente Virtual Maria Helena Souza Patto. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 2015. Disponível em: https://mariahelenasouzapatto.site/ Acesso em: 22jan.2026.

RESENDE, A. P. C de.; Vital, F. M de P. (orgs). **A convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada.** Brasília, Corde, 2008.

Ribeiro, M. C. F. Medicalização dos processos de ensino e aprendizagem: reflexões críticas sobre práticas psicológicas não medicalizantes na educação. In Sarriera, J. C; Macedo, C. V de.; Carvalho, J. E. C de. (org.). **Salud Comunitaria***:* perspectivas, escenarios y cuestiones relevantes. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nuevos Tiempos, Cap. 6, p. 87-100, 2020.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, S. C., Leal, Z. F. L. G., Facci, M. G. D. *A.* (orgs) **Psicologia Escolar e o Ensino Superior:** Debates Contemporâneos, CRV Editora, 2020.

SOUZA, B. P. (org.) **Orientação à Queixa Escolar.** Portal Orientação a Queixa Escolar. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/ Acesso em: 22jan.2026.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In Souza, B. P. (org.) **Orientação à Queixa Escolar.** Portal Orientação a Queixa Escolar. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. Cap. 10, p.241-278. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/ Acesso em: 22jan.2026.

SOUZA, M. P. R. Psicólogos na saúde e na educação: a busca de novos caminhos na compreensão da queixa escolar. **Insight,** São Paulo, v. 3, n.33, p. 25-29, 1993.

SOUZA, M. P. R de. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In Souza, B.P. (org.) **Orientação à Queixa Escolar**. Portal Orientação a Queixa Escolar. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020. Cap. 1, p.27-58. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/ Acesso em: 22 jan.2026.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. Martins Fontes, 2007.

O acompanhamento da Orientação à Queixa Escolar na UFCAT: relato de experiência na perspectiva de mães e professoras

Nicolle Medea Pedrosa Ferreira[1]
Janaina Cassiano Silva[2]

A vida tem duas faces:
positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
minha condição de mulher,
aceitar suas limitações
e me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.

(Cora Coralina)

[1] Graduanda de Psicologia. Instituto de Biotecnologia. Universidade Federal de Catalão

[2] Pós-doutora em Psicologia pela USP. Docente no curso de Psicologia e PPGEDUC da Universidade Federal de Catalão

Iniciamos este capítulo com os versos da poetisa goiana Cora Coralina, pois compreendemos que a Arte nos possibilita expressar ideias, emoções e percepções acerca da humanidade. "A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia" (Vigotski, 2009, p. 22).

Apresentaremos os resultados do trabalho de conclusão de curso em Psicologia, defendido em 2026, cujo objeto se centra no Acompanhamento das(os) responsáveis por crianças atendidas no projeto de extensão no ano de 2025. Consideramos esta escolha pertinente, uma vez que o acompanhamento das queixas escolares se configura, como um passo importante para a construção de práticas mais eficazes, democráticas e comprometidas com a transformação social. Ademais, há uma carência de estudos que analisam o acompanhamento e seu impacto na ótica desses que são os principais agentes envolvidos.

Assim, destacamos que a Queixa Escolar é um fenômeno relacionado às dificuldades no processo de escolarização, enquanto a Orientação à Queixa Escolar (OQE) constitui uma modalidade de atendimento clínico, breve e focal. Essa abordagem inclui, em seu processo, uma rede de relações que envolve a criança/adolescente, sua escola e sua família, com o objetivo de movimentar tal rede rumo ao desenvolvimento integral. Ademais, tem a intenção de se contrapor às práticas da clínica tradicional, as quais frequentemente tratam o sujeito de forma abstrata, desconsideram seu contexto social e o culpabilizam, apresentando-o como principal gerador daquela queixa (Souza, 2006).

De modo geral, a OQE consiste em procedimentos como: Triagem de Orientação, Encontros com as crianças ou

adolescentes, Interlocução com a escola, Entrevistas de fechamento e Acompanhamento (Souza, 2006). Na Universidade Federal de Catalão, no curso de Psicologia, desenvolvemos desde 2017 um projeto de ensino, pesquisa e extensão intitulado *A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI- Centro de estudos Aplicados em Psicologia,* com aprovação do Comitê de Ética, parecer n. 2.206.870 CAAE: 7844017.5.0000.5083, inspirados no trabalho realizado por Souza (2006).

Participam discentes do Mestrado em Educação (PPGEDUC) e da graduação em Psicologia, todos da Universidade Federal de Catalão - UFCAT desenvolvendo pesquisas com foco nas crianças, famílias e nas/os professoras/es atendidas/os (Santos, 2019; Moreira, 2020; Santos, 2020; Domingues, 2021; Corrêa, 2021). Na graduação em Psicologia ressaltamos o trabalho publicado por Tosta e Silva (2024), fruto de Iniciação Científica, modalidade PIBIC, denominado *A pandemia da COVID-19 e o processo de ensino-aprendizagem: o que dizem as crianças com queixa escolar?* que buscou analisar o impacto da pandemia da Covid-19 no processo de ensino-aprendizagem na percepção das crianças com queixa escolar atendidas pelo projeto. Em 2022 publicamos o livro intitulado *Recomendações para professoras(es) acerca da saúde integral e do contexto pandêmico*, organizado pelos discentes extensionistas do projeto, com o intuito de oferecer orientações para as(os) docentes, especialmente da Educação Básica, visando contribuir para a sua saúde integral, com breve discussão das consequências da pandemia de Covid-19 no contexto geral (Nunes *et al.*, 2022).

A fundamentação teórico-metodológica que nos embasa é a Teoria Histórico-Cultural, a qual, ancorada no materialismo histórico-dialético, compreende o desenvolvimento do indivíduo

de forma integral. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem é entendido como dialético, no qual os humanos se apropriam dos conhecimentos construídos historicamente e, por meio do trabalho, transformam a si mesmos e ao mundo (Martins, 2020; Silva; Hai, 2011).

Considerando esse contexto, formulamos o seguinte problema de pesquisa: Qual o impacto da Orientação à Queixa Escolar no desenvolvimento de crianças, a partir da compreensão de suas famílias e escolas? Deste modo, o objetivo geral foi compreender o processo de acompanhamento das crianças atendidas no projeto de extensão de orientação à Queixa Escolar, desenvolvido na UFCAT, a partir da perspectiva de mães e professoras, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para tal, este capítulo está estruturado em três seções. Na primeira apresentamos o referencial teórico sobre a OQE, sua práxis e o acompanhamento. Na segunda descrevemos a metodologia adotada. E, na terceira, trazemos os resultados e discussão à luz do nosso referencial teórico-metodológico. Por fim, apresentamos algumas considerações.

A Orientação à Queixa Escolar

A queixa escolar configura-se como uma das demandas mais recorrentes encaminhadas aos serviços de Psicologia Escolar e Educacional, especialmente em contextos como as clínicas-escola. Historicamente, essa demanda foi tratada sob uma perspectiva tradicional e patologizante, que localizava a origem das dificuldades no próprio aluno, desconsiderando a complexidade do contexto social, histórico e institucional que estrutura o processo educativo (Patto, 1990/2022; Machado, 2010). Essa leitura hegemônica, estruturava-se em um raciocínio clínico de origem individualizante,

que buscava causas em aspectos intrapsíquicos, cognitivos, orgânicos ou familiares do sujeito, operando uma lógica que naturaliza as desigualdades e ignorava suas determinações sociais (Machado; Souza, 2017).

Em oposição a essa limitação epistemológica, desenvolveu-se, a partir da década de 1980, uma leitura crítica e sócio-histórica da queixa escolar. Patto (1984; 1990/2022) ressalta a relevância deste movimento nesta ruptura teórico-metodológica, reposicionando o objeto de análise da Psicologia Escolar e Educacional. Sob essa perspectiva crítica, o fenômeno educativo não pode ser avaliado de forma isolada, pois se constitui no interior de relações de classe, de processos culturais e de políticas públicas específicas (Patto, 1990/2022; Souza, 2016). O desafio passa a ser, portanto, romper com o discurso adaptacionista e patologizante para compreender a queixa escolar como um sintoma de contradições presentes na própria instituição escolar e na sociedade mais ampla.

O foco na OQE deixa de ser a criança como portadora de um suposto déficit e passa a ser o processo de escolarização em suas múltiplas dimensões (Machado; Souza, 2017). A intervenção da OQE organiza-se a partir da análise da rede de relações que envolve a criança/adolescente, sua família e a escola, investigando ativamente as condições concretas que produzem e mantêm a queixa. Trata-se de um trabalho breve e focal que visa, antes de diagnosticar o indivíduo, movimentar essa rede de relações para a superação dos entraves identificados (Souza, 2006). Nesse modelo, a OQE opera por meio de procedimentos estruturados, que incluem a triagem, os encontros com a criança/adolescente, a interlocução sistemática com a escola, as entrevistas de devolução e o acompanhamento pós-intervenção, além de outros que eventualmente se façam necessários, pois atentar às singularidades é um princípio básico nessa abordagem.

O acompanhamento representa a prolongação do compromisso ético da(o) psicóloga(o) para além do encerramento dos encontros formais. Realizado geralmente alguns meses após o término do processo, seu objetivo principal é avaliar se os movimentos iniciados durante a intervenção foram sustentados de forma autônoma pela rede familiar e escolar.

Essa etapa é crucial, pois muitas famílias das camadas populares enfrentam barreiras no acesso a informações que, frequentemente, dificultam a garantia de seus direitos. Além disso, o retorno permite aos profissionais avaliarem se houve mudanças concretas nas situações que motivaram a queixa escolar, ou seja, se o trabalho realizado gerou efetiva mobilização (Souza, 2006).

Esse procedimento permite uma avaliação concreta da efetividade da intervenção, verificando em que medida os objetivos foram alcançados e se a situação de dificuldade escolar foi ressignificada ou superada. Contudo, exige-se cautela do profissional, especialmente no contato com a escola, para evitar reativar estigmas ou olhares patologizantes sobre o aluno, principalmente quando a situação se encontra estabilizada (Machado; Souza, 2017). O acompanhamento reafirma, assim, o compromisso com mudanças reais e contextuais.

A práxis da OQE encontra, portanto, suporte epistemológico na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida a partir dos trabalhos de Lev S. Vigotski e seus colaboradores. Para este referencial, o desenvolvimento psíquico é um processo social mediado por instrumentos culturais, especialmente a linguagem. Dois conceitos são centrais para a compreensão da relação com a OQE, a Mediação e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). As funções psicológicas superiores (como o pensamento, memória

voluntária e atenção) são constituídas nas relações sociais, através da mediação de signos e instrumentos.

Alguns aportes de Vigotski à Orientação à Queixa Escolar estão relacionados com seus estudos sobre os processos psicológicos elementares e superiores. As funções psicológicas superiores dependem da mediação e são produto da relação entre o sujeito e o mundo, em outras palavras são novos arranjos quantitativos e qualitativos das crianças. Esse processo de desenvolvimento envolve a apropriação do mundo e a objetivação humana, de forma constante e ativa (Carvalho, 2020; Martins, 2020).

O desenvolvimento é, portanto, um processo de apropriação ativa da cultura e por meio disso, a humanização ocorre. A ZDI define a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (o que ela realiza sozinha) e seu nível de desenvolvimento potencial (o que ela é capaz de realizar com a ajuda de um parceiro mais experiente). Este conceito desloca o foco da avaliação do que a criança já sabe para as possibilidades de aprendizagem que podem ser criadas socialmente (Carvalho, 2020; Martins, 2020).

Esta teoria propõe uma ruptura com os dualismos que marcaram a ciência moderna (como interno/externo e biológico/social), defendendo a apreensão do ser humano em sua totalidade concreta e em constante transformação (Martins, 2020). Ou seja, o desenvolvimento é entendido pelo surgimento de novos processos superiores, sendo um equívoco dissociar aspectos físicos e psicológicos, já que, conforme Vigotski (2018, p. 109 apud Pereira; Sawaia, 2020, p. 30) pontua "[...] o desenvolvimento psicológico está intimamente relacionado ao físico e nunca se apresenta como uma linha independente".

A partir desse referencial, a queixa escolar não pode ser atribuída a um déficit interno, mas deve ser analisada em relação à

qualidade das mediações oferecidas e às oportunidades de criação de ZDIs no contexto escolar e familiar. A OQE, ao intervir na rede de relações, atua justamente nos processos mediadores que podem estar impedindo o pleno desenvolvimento. Como destaca Carvalho (2020), tanto a teoria vigotskiana quanto a prática da OQE compartilham o princípio da totalidade dialética, recusando explicações fragmentadas para o fenômeno e demandando uma análise que integre as dimensões históricas, pedagógicas e relacionais envolvidas.

No trabalho que realizamos na UFCAT, optamos pela modalidade em grupo para os atendimentos psicológicos das crianças com queixas escolares e seus responsáveis. E, um dos conceitos que relaciona a Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Grupais é a ideia de que os grupos produzem "[...] zonas reais de desenvolvimento e zonas de desenvolvimento iminente" (Pereira; Sawaia, 2020, p. 10). Com base na tradição vigotskiana, as autoras explicam que, pela mediação, os indivíduos podem superar a si mesmos, em um processo onde "[...] singularidades e coletividades se constituem como um constante vir a ser, tendo a mediação do outro como trampolim na superação de um estado ao outro" (Pereira; Sawaia, 2020, p. 10).

Pereira e Sawaia (2020) definem as práticas grupais como uma modalidade de cuidado e atenção organizada em espaços de saúde, assistência, educação ou organizações, caracterizada por uma intencionalidade direcionada ao desenvolvimento de sujeitos livres e à potencialização da vida. E as práticas grupais se aproximam da despatologização quando em vez de culpabilizar o indivíduo por sua condição, com a ética do cuidado responsabiliza-se junto a ele, buscando compreender os determinantes sociais que geram sofrimento e atuando para mudar as condições de possibilidade. A

prática grupal orientada pela ética do cuidado não busca "educar" ou "prescrever" comportamentos, mas sim construir um espaço de escuta qualificada e diálogo horizontal, onde a clínica e a política se compõem para acionar novos processos de subjetivação e autonomia.

Assim, ao adotarmos a Teoria Histórico-Cultural como base, este estudo assume que os conceitos de mediação e ZDI são ferramentas primordiais para a análise. Já que é a partir deles que se procede à discussão sobre as entrevistas, buscando identificar nas narrativas como foram estruturadas as possibilidades de ensino-aprendizagem das crianças acompanhadas pelo projeto de extensão.

Percurso Metodológico

O estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural que permite compreender o fenômeno investigado, o acompanhamento na Orientação à Queixa Escolar, como uma totalidade concreta, buscando apreender suas determinações históricas, sociais e relacionais, para além de suas aparências imediatas (Marx, 2011). As práticas grupais desenvolvidas nesta pesquisa e nos encontros do projeto de extensão foram realizadas com base no proposto por Pereira e Sawaia (2020), que definem o grupo como um espaço de diálogo e potência. Nessa perspectiva, o grupo é compreendido como um campo no qual, por meio do diálogo e problematização coletiva, as(os) participantes podem ressignificar suas experiências e sentidos cristalizados rumo a uma potência de ação.

Participaram duas mães, assíduas em todo o ciclo do projeto de extensão, e duas professoras dessas crianças, sendo que os procedimentos com as mães e com as professoras ocorreram

separadamente. O projeto foi constituído por 8 atendimentos no primeiro semestre (primeiro ciclo) com mães e crianças separadamente, e 4 encontros de orientação/acompanhamento apenas com as mães no segundo semestre de 2025 (segundo ciclo). Garantimos o sigilo e o anonimato das participantes, que foram identificadas por nomes fictícios e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O número de participantes de um grupo de responsáveis, no entanto, pode variar bastante. Trabalhamos com um máximo de seis sendo que, a partir de quatro, recomendamos que seja conduzido por uma dupla de coordenadores. Esta composição pode garantir melhor qualidade de observação de todos individualmente e no grupo, necessária assim como a do coletivo em si, com seus movimentos, temas, possibilidades e necessidades.

O tempo de duração dos encontros grupais excede ao dos atendimentos individuais, característica desse tipo de trabalho identificada pela prática, para que seja bem desenvolvido. Enquanto os individuais costumam durar cerca de uma hora, os dos processos em grupo que temos desenvolvido pedem por volta de uma hora e meia.

Como a exposição dos trabalhos mostrará, o grupo de responsáveis, mesmo no ciclo que se desenrola simultaneamente ao das crianças, centra-se nas questões de seus participantes em si. Embora as coordenadoras de ambos os grupos discutam seus trabalhos, a fim de desenvolvê-los integradamente, é um espaço para os responsáveis, suas potências e necessidades, e não um lugar de trazer ou discutir o que emerge no grupo dos(as) filhos(as). As reuniões para tratar das crianças são feitas pelas coordenadoras do grupo em que são atendidas.

Com relação ao processo que elegemos trazer: as mães foram identificadas como Lia e Clarita (nomes fictícios, como os demais aqui citados). Lia é divorciada, mãe de dois meninos, incluindo Levi - participante do projeto - o filho mais novo. O nível de escolaridade de Lia é ensino superior completo. Clarita é casada, mãe de duas meninas, incluindo Paula - participante do projeto - filha mais velha. O nível de escolaridade de Clarita é ensino médio completo. Ambas são desempregadas e responsáveis por realizar integralmente os afazeres domésticos de suas casas. As professoras de Levi e Paula foram identificadas como Beatriz e Luiza. O contato com as professoras foi realizado via gestão escolar. As duas escolas são da rede municipal de ensino.

O acesso aos dados com as mães foi realizado por meio de um grupo focal, em dupla, conduzido pela pesquisadora. O roteiro utilizado foi uma adaptação do material do serviço IP-USP intitulado "Roteiro de Acompanhamento - OQE" (Universidade de São Paulo, 2020). As questões versaram sobre: a) a trajetória escolar e familiar da criança após o término dos encontros da OQE; b) o significado, impacto e efetividade percebida das orientações recebidas; e c) a ocorrência de fatos novos que influenciaram a situação. Já o acesso às professoras foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas individuais. O roteiro utilizado também foi uma adaptação do material do serviço IP-USP intitulado "Relatório do(a) professor(a) - OQE" (Universidade de São Paulo, 2022), com questões que exploraram: a) percepção sobre a trajetória escolar do aluno pós-OQE; b) efetividade percebida das orientações; e c) avaliação pedagógica atual do processo de ensino-aprendizagem.

Embora estas questões de pesquisa tenham permeado os encontros, no entanto, os temas-geradores de cada um foram

emergindo do que aquele processo grupal específico apontava a cada momento como prioritário.

As entrevistas foram registradas em áudio e transcritas na íntegra para posterior análise que seguiu o procedimento de identificação dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006). Este método envolve: leituras exaustivas e flutuantes da transcrição e dos registros de campo para apreensão global do conteúdo; identificação de unidades de significado presentes nas falas, que expressam percepções, sentidos e experiências centrais das participantes sobre o acompanhamento; agrupamento em eixos temáticos mais abstratos, que sintetizam as compreensões compartilhadas e contradições presentes; e a articulação entre os eixos temáticos e o referencial teórico visando compreender as determinações e mediações sociais presentes no fenômeno estudado.

Resultados e Discussão

Antes de apresentar os resultados e discussão dos dados oriundos de nossa pesquisa, cabe fazermos, de modo sintético, um apanhado das atividades desenvolvidas no projeto de extensão. Tosta (*et al.*, 2023) e Correia (*et al.*, 2025) descrevem que as atividades são frequentemente realizadas da seguinte forma: triagens com as crianças e seus responsáveis; condução por extensionistas de Psicologia da UFCAT, em horário coincidente, mas em salas diferentes no CEAPSI, de um grupo com responsáveis e outro com as crianças. Paralelamente, são realizadas visitas e atividades nas escolas para, em conjunto com a rede educacional, desvelar as problemáticas e buscar soluções (Tosta *et al.*, 2023).

Os grupos com as(os) responsáveis configuraram-se como um espaço de acolhimento que transcende as demandas escolares

específicas das crianças, assumindo uma função de apoio mais ampla (Correia *et al.*, 2025). De forma complementar Tosta (*et al.*, 2023) relatou que a dinâmica grupal era central, pois fomentava a partilha de informações e experiências, permitindo que as próprias participantes, ao se identificarem com desafios comuns (como dificuldades de comunicação com a escola) e pudessem mais facilmente desindividualizar o que é de outra ordem (institucional, social etc.), construíssem coletivamente táticas, rotinas e diálogos para superá-los.

Com relação ao grupo com as famílias, destacamos que todas as participantes eram mulheres, mães das crianças com queixa escolar. Neste grupo buscamos oferecer ferramentas práticas e teóricas para que as mães pudessem mediar o desenvolvimento de seus(uas) filhos(as) de forma mais consciente e segura. Para garantir o caráter dialógico, estruturamos os encontros a partir de temas-geradores, que surgiam após cada encontro com as participantes. Além disso, buscamos converter relatos enrijecidos em discussões sobre estratégias coletivas de enfrentamento (Pereira; Sawaia, 2020). As temáticas transversais do primeiro ciclo, que ocorreu de maio a julho de 2025, incluíram motivos e expectativas relacionados aos encontros grupais; vivências na maternidade; os papéis sociais atribuídos às mães e pais; diversidades em configurações familiares; diversidade racial e violência.

No último encontro deste ciclo, as mães revisitaram os aprendizados, como a compreensão da queixa escolar, a desconstrução de papéis rígidos, a importância do diálogo não violento e o autocuidado. Reconheceram mudanças positivas no comportamento dos filhos.

Com relação ao segundo ciclo, que ocorreu de outubro a novembro de 2025, os grandes temas foram: a rotina como

estrutura de segurança, a linguagem como ferramenta de mediação e a parceria entre família e escola para a construção de sentido no aprendizado. No último encontro do segundo ciclo foi desenvolvido o grupo focal e a entrega e a explicação de uma cartilha com orientações[3].

Organizamos a discussão em três eixos temáticos: 1) *"Isso está gerando sofrimento na criança?"*: a despatologização do crescer; 2) *"Pode funcionar eu sendo uma mãe sozinha, né?":* o empoderamento parental e criação de novas mediações; 3) "*Todo dia um jogo de memória"*: impactos no desenvolvimento e no processo de ensino e aprendizagem.

a) "Isso está gerando sofrimento na criança?": a despatologização do crescer

As narrativas das mães revelam uma trajetória de transformação na qual a queixa inicial deixou de ser um atributo fixo da criança para ser compreendida como um fenômeno situado em uma rede de relações. Este movimento de despatologização corrobora diretamente a crítica ao modelo clínico tradicional (Patto, 1990/2022; Machado, 2010). No entanto, nossos dados avançam nessa discussão ao demonstrar como essa ressignificação ocorre na prática, não como substituição de um rótulo por outro, mas como um processo de compreensão das mediações relacionais. Inclusive, essa ressignificação também precisa ser feita em rede, com a família, a escola, as crianças e a psicologia escolar e educacional.

[3] Como contribuição prática e ação devolutiva, ocorreu a elaboração de um material informativo em formato de folder, destinado às famílias. O material contém orientações acessíveis sobre desenvolvimento infantil, processo de aprendizagem e orientações para o apoio à vida escolar, fundamentadas na perspectiva crítica adotada.

Clarita, que buscava o grupo por causa das "crises de ansiedade" da filha, passou a interpretar o comportamento de Paula como uma resposta a contextos específicos (como brigas com a irmã), e não como um transtorno. A utilização de nomenclaturas vindas da Psicologia e Psiquiatria podem ofuscar uma análise contextual e reflexiva desejada. Todavia, a interpretação de Clarita se modificou, o que exemplifica a superação do raciocínio clínico individualizante (Machado, 2010).

Em relação à comunicação, durante o segundo ciclo o objetivo foi orientar as mães que o diálogo não deve ser utilizado apenas como correção, mas para auxiliar a criança a nomear emoções difusas e transformá-las em consciência organizada, promovendo a autorregulação. Ou seja, que elas compreendessem que a mediação também pode ocorrer por meio da linguagem. Clarita percebeu que sua filha desenvolveu aspectos comunicativos, conseguindo explicar e elaborar melhor, mesmo em situações mais complexas, como exposto a seguir:

> *Hoje, às vezes, eu tô brincando com ela, ela já não tem mais medo de brincar comigo, sabe? Às vezes a gente tá, eu fico parada assim, ela: "Mãe, mãe", aí eu fico, continuo esperando que começa a reação. Mas eu fazia isso aí, ela já afastava de mim com medo, né? Com medo de eu ter alguma crise, alguma coisa assim. Então ela já recuava. Hoje não, ela já fica ali. Aí ela enfia o dedo nos ouvidos, aí ela sabe que eu vou rir. Então em questão de acho que ela tá conseguindo lidar com as emoções dela. Sabe tipo assim, o que que é medo, que que eu posso ajudar minha mãe, que às vezes ela briga com a irmãzinha dela, e, ela consegue me explicar com calma o que aconteceu* (Clarita).

Da mesma forma, Lia, ao mencionar que a escola "*havia apontado anteriormente que seu filho tinha comportamentos agressivos*", relatou uma mudança na percepção desse comportamento, que foi ressignificado no grupo. O ato de ressignificação ocorreu diversas vezes durante os encontros, o que pôde ser percebido de modo mais explícito no último encontro do primeiro ciclo, no qual foi desenvolvida uma linha do tempo dos temas trabalhados, intitulada por Clarita e Lia como "Ressignificando a Maternidade". Além disso, Lia destacou que os encontros foram momentos de aprendizagem de novas ferramentas para as mães e para as crianças. Isto contrapõe o desamparo sentido por ela tanto em relação à escola, como em outras esferas de sua vida, conforme observado a seguir:

> *Bom, no caso do Levi, eu acho que o que era mais apontado, pouco, mas era apontado, é a questão do comportamento um pouco agressivo dele. Isso eu até comentei no início que ele tinha um comportamento mais agressivo. E eu acho que isso era um pouco por não entender sobre as diferenças que ele carregava e o por que os colegas tinham um comportamento mais e… de deixar ele a par das brincadeiras e coisas assim. [...] A gente se sente desamparada, né? A gente não sabe qual é a melhor forma de agir, de fazer algo por ele, né? Então, a terapia foi um acompanhamento aqui com vocês, foi em busca de aprender também e que trouxesse isso para ele, né?* (Lia).

A OQE, ao criar um espaço de encontro coletivo, facilitou que as mães desnaturalizassem os rótulos e vissem os comportamentos de seus(uas) filhos(as) como sintomas de dinâmicas relacionais e contextuais, sejam familiares ou escolares. O acompanhamento demonstrou que essa nova compreensão se manteve, indicando uma mudança duradoura no olhar das

mães, alinhada ao compromisso ético de não reativar estigmas (Machado; Souza, 2017).

Enquanto Souza (2006) descreve a OQE como uma intervenção na rede, nossos resultados especificam que, no acompanhamento, essa rede se mostra reconfigurada, com as mães operando como analistas das relações, e não mais como portadoras da "causa" do problema. Isso dialoga com o conceito vigotskiano de internalização (Vigotski, 2010), sugerindo que as mães internalizaram um instrumento psicológico que modifica sua forma de mediação. O processo de desenvolvimento, apropriação e objetivação humana, também continuou ocorrendo de forma constante com as mães, que relataram ter encontrado no grupo amparo, acolhimento e reflexões.

Dessa forma, observamos que o processo de despatologização permitiu às mães ressignificarem suas queixas iniciais, direcionando o olhar para mudanças positivas no desenvolvimento dos(as) filhos(as). Esse movimento evidencia que a vivência da maternidade é uma dimensão fundamental que repercute na dinâmica familiar, por isso, torna-se essencial abordar questões relacionadas à subjetividade e recursos parentais. Por essa razão, o próximo eixo aborda o empoderamento parental como uma possibilidade para a criação de novas mediações de forma mais autônoma e criativa no cotidiano familiar.

b) "Pode funcionar eu sendo uma mãe sozinha, né?": O empoderamento parental e as possibilidades de novas mediações

Esse eixo evidencia como a OQE atuou enquanto intervenção na rede de relações (Souza, 2006), fornecendo

instrumentos psicológicos que modificaram a qualidade das mediações oferecidas às crianças, o que podemos considerar como a efetividade do projeto. Esse núcleo emergiu de falas, como:

> *A gente sempre tá aprendendo muito aqui, né? Porque essa troca de experiência é algo que pra gente que lida com a maternidade, que é no 12, 24 horas por dia, esse momento aqui acabou contribuindo bastante. Falo por mim, né? Aquela visão que eu tinha, que tudo resolveria lindamente se eu tivesse um companheiro do meu lado.[...] Acho que uma coisa bem positiva que eu aprendi aqui com vocês foi isso, que pode ser completo, pode ser eh…. como que é a palavra? Pode ser eh pode funcionar eu sendo uma mãe sozinha, né? E fazendo de acordo com as necessidades deles, sem pressão e sem achar que existe um um outro meio, uma terceira pessoa que completaria[...] (Lia).*
>
> *Uma coisa que marcou bastante da outra vez que a gente fez foi aquele quadro que a gente fez da família. Aquele lá foi bem… deu pra gente refletir bastante que a gente não precisa às vezes de nem tudo aquilo, todas aquelas pessoas pra gente dar conta, né?[...]E aí ajudou bastante nessa questão de eu que sou casada vendo ela que é mãe solo, só se um dia acontecer e eu separar eu sei que eu vou conseguir. Que eu tenho a capacidade de criar minhas filhas sozinha e não precisa da terceira voz. Ajuda, mas não precisa dela para conseguir (Clarita).*

O depoimento de Lia ilustra uma transformação profunda na autopercepção como agente educativo único e suficiente, em outras palavras a redefinição de papéis. Ela, mãe solo, expressou a superação de um ideal social internalizado, a ideia de que a

educação "não dependia de uma voz masculina" para ser completa. Seu relato exemplifica a construção de uma organização parental fortalecida, desconectada de modelos familiares normativos. Além disso, fortalece a visão de Clarita de que não depende de forma integral do marido e, de certa forma, as afastam de situações de violência contra a mulher. Esses relatos corroboram a tese de Pereira e Sawaia (2020) de que a prática grupal centrada no diálogo pode transformar a percepção de impotência, revelando outras possibilidades de agir, sentir e pensar para essas mães.

A atividade citada por Clarita ocorreu no quarto encontro do primeiro ciclo, quando realizamos uma atividade no quadro, com palavras que representavam "Família", "Mãe" e "Pai" e discutimos os papéis sociais atribuídos a cada um. As mães inicialmente apresentaram visões tradicionais, mas, ao final, reconheceram que essas funções e atribuições não estão necessariamente ligadas ao gênero biológico e sim, segundo elas, ao caráter e ao cuidado.

Refletimos sobre a diversidade das configurações familiares e como a família é uma construção social, com as participantes ampliando suas percepções sobre as próprias capacidades além dos estereótipos. Esta ampliação influencia na forma de ensinar o respeito igualitário, na organização e rotina da família, e como elas podem ou não ensinar esses estereótipos de gênero para os(as) seus(uas) filhos(as).

No segundo encontro do primeiro ciclo, ambas relataram exaustão, sobrecarga de tarefas e dificuldade em cuidar de si mesmas, reconhecendo a importância do grupo como espaço de acolhimento. De forma complementar, no sétimo encontro do mesmo ciclo, relataram situações de julgamentos por serem mulheres e refletiram sobre o impacto de frases que promovem a

repressão de emoções. Lia também relatou que utilizou o CEAPSI como apoio ao lidar com a família paterna em situações graves, algo que auxiliou na resolução de problemas. As mães relataram que seria positivo se, nos encontros em grupo com as crianças, fossem abordados temas mais complexos, como conflitos familiares.

Diante dessas questões, esse empoderamento materno se relaciona com a sobrecarga de gênero, na qual as mães se sentem "obrigadas" a exercer a maternidade, mesmo que não se sintam preparadas para tal. O exercício da maternidade e da paternidade exige responsabilidade em diversas áreas da vida e no processo de ensino-aprendizagem dos(as) filhos(as), o que, como expõe Lia, pode afastar os pais. Os dados do Painel Registral da Transparência do Registro Civil (Arpen, 2026) revelam que apenas em Goiás, entre 2016 e 2026, foram registradas 50.573 crianças sem o nome do pai no registro civil, o que sustenta o relato de Lia.

> *[...]No meu caso, para mim desceu obrigado rasgando, mas a maternidade desceu para mim de uma vez. O pai não, paternidade ele foi recuando, recuando, recuando e passou fora. Então é isso que ela tá falando, né? Cada família é de um jeito. Cada família tem um perfil ali, então não existe um padrão, um manual, quem dera se estivesse* (Lia).

Esta realidade de abandono parental encontra respaldo na Lei nº 15.240/2025 (Brasil, 2025), que caracteriza o abandono afetivo como ilícito civil e define que a assistência afetiva, por meio de convívio, é um dever legal. A existência da lei, portanto, não apenas reconhece a dimensão do dano causado às crianças, mas também evidencia, por contraste, o fardo desproporcional que historicamente recai sobre as mães, que são forçadas a

suprir sozinhas uma lacuna que a legislação determina ser de responsabilidade compartilhada.

Os números de Goiás comprovam que a Lei nº 15.240/2025 (Brasil, 2025) surge em um contexto no qual a sobrecarga materna já é uma norma social e sua efetividade será medida pela capacidade de transformar esse dever legal em uma realidade prática que redistribua, de fato, o cuidado com as crianças. O empoderamento parental observado tensiona a literatura sobre OQE que, embora afirme o protagonismo familiar (Souza, 2006), pouco discute como as mães, especialmente em contextos de monoparentalidade feminina, reconstroem seu protagonismo. Os relatos de Lia e Clarita ampliam a discussão sobre gênero e parentalidade na OQE.

Assim, uma vez estabelecido o empoderamento materno como base para novas mediações, torna-se necessário investigar os desdobramentos práticos. Deste modo, o próximo eixo avança na análise dos impactos percebidos no desenvolvimento das crianças e em seus processos de ensino e aprendizagem, buscando compreender de que forma as transformações no ambiente familiar se concretizam em outros aspectos e ambientes.

c) "Todo dia um jogo de memória": impactos no desenvolvimento e no processo de ensino e aprendizagem

O terceiro eixo analisa os impactos do processo OQE, com seu conjunto de procedimentos atuando junto a diferentes participantes da trama da queixa escolar, que foram observados nas crianças, dentro e fora da escola, unindo as perspectivas de mães e professoras. Os dados apontam para melhorias em funções psicológicas superiores, validando a tese de que a transformação

nas mediações ambientais gera desenvolvimento. Ao contrário de visões que poderiam compreender a OQE como um "treinamento" de responsáveis, os resultados mostram um processo de autoria pedagógica, no qual as mães criaram ferramentas específicas e demonstraram criatividade nas mediações realizadas.

Clarita e Lia destacaram uma mudança na comunicação. Lia passou a ouvir com paciência, e Clarita auxiliou a filha a nomear emoções. O impacto mais significativo relatado foi o fortalecimento das mães como agentes mediadores centrais. Lia descreveu a criação de uma estratégia lúdica para trabalhar a concentração do filho, uma mediação intencional criada a partir das reflexões do grupo.

> *[...]então uma coisa interessante que a gente conversou um dia sobre [...] eu tava preocupada com a falta de atenção do Levi, eu até comentei aqui, e a gente falou sobre incentivar essa concentração com ele, né? Aí eu encontrei um jeito em casa, um momento legal, divertido entre a gente, sentei ele e conversei com ele, tipo, conversa séria assim, divertida. Falei: "Filho, a gente tem que treinar para você concentrar mais". Aí vamos fazer umas brincadeiras pra gente tentar melhorar isso.[...] E eu peguei e falei para ele: "A partir de hoje eu e o irmão, vamos brincar todo dia de jogo da memória, que tal"? Ele nunca gostou. Eu falei, "A gente vai fazer isso para poder te ajudar, seu momento"[...] levei um pouco lá pra minha mãe e falei: "Todo dia um jogo de memória". Aí ele já tá fazendo um, para, pega o outro, já faz dois, já arrisca no quebra-cabeça* (Lia).

Isso dialoga profundamente com o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (Carvalho, 2020; Vigotski, 2001),

muito utilizado na Teoria Histórico-Cultural. A OQE, por meio das práticas grupais, parece ter atuado criando ZDIs não apenas para a criança, mas também para as mães que, ao se tornarem mediadoras mais qualificadas, ampliaram as possibilidades de desenvolvimento de seus(uas) filhos(as). Vigotski (2009) também entendia a imaginação - utilizada pela mãe para o planejamento da atividade - como um processo psicológico superior.

A evolução de Paula mostra o avanço de uma função elementar (reações afetivas difusas) para uma função superior mediada pela linguagem. A iniciativa social de Paula e a descrição do Levi como «*comunicativo*" e "*zen*" pela professora Beatriz indicam a superação de inibições. Ambos os casos mostram a ampliação da interação social. Paula, antes retraída, passou a tomar iniciativas como pedir um picolé, o que ilustra a construção de autonomia, como pontua sua mãe:

> *Ah, com a Paula para mim foi ótimo, foi uma uma levantada assim em vista do como era antes, né? Questão de eu acho que até mais aquele medo que ela tinha de falar com as pessoas, vergonha, que a Paula tipo assim, você chega fala "oi", ela não, era muito recuada, ela não respondia, tinha que ficar "vai filha, responde, fala oi e tal" e hoje em dia não. Hoje em dia ela já vai, "mãe, me dá um cartão que eu pago". É "deixa eu pedir", "deixa eu fazer". Igual esse domingo a gente foi pedir picolé e ela "não, pode deixar que eu peço"* (Clarita).

Da mesma forma, Lia afirma que o comportamento de Levi em seus relacionamentos se alterou:

> *A gente já falou um pouco assim disso, né? O impacto foi bem positivo, sim. E, pelo menos pro Levi, eu acho que ele*

> *tá bem mais solto, bem mais tranquilo para lidar com esse bloqueio que ele tinha, esse receio, essa vergonha, ele é do jeito mais introvertido mesmo. Só que ele consegue socializar melhor hoje em dia, ele tá 80% menos estressado, menos nervoso, sem apelar, ele era aquela criança super apelona. Isso não tem acontecido. Acontece com o irmão, que é normal, mas no meio de outros coleguinhas, de outras crianças, tem sido completamente diferente. Eu senti essa melhoria muito grande depois daqui* (Lia).

A professora Beatriz corroborou ao descrever Levi como:

> *[...] uma criança extremamente dedicada, muito inteligente, participativa, um pouco tímida. Ele é mais no cantinho dele, mas em relação a mim, a responder os conteúdos, a participar das dinâmicas, ele é bem participativo. Nunca me deu um pingo de trabalho. É uma criança exemplar [...] Igual tô te falando, Levi é muito tranquilo [...] é muito esperto, comunicativo, ele sabe diferenciar o momento de brincar, o momento de realizar atividade. Então, ele é muito zen o Levi.[...]Ele nunca ficou irritado aqui, nunca demonstrou. Às vezes ele revidava alguma fala, se alguém provocasse ele, ele falava. Mas questão de irritação, ele nunca demonstrou irritação comigo* (Beatriz).

Ao contrário de Lia, Clarita informou que:

> *[...] a questão da escola pra Paula já é mais tranquila. É uma menina muito inteligente para aprender, para fazer amizade, para tudo. Então, ainda não tive essa queixa. Conversa muito. Mas nada fora do normal* (Clarita).

A professora Luiza, reforçou o exposto por Clarita e descreveu Paula como:

> *[...] uma menina mais tranquila, né? Uma menina que se relaciona razoavelmente bem com os colegas, esforçada. Ela é uma aluna que sempre que possui dúvida, ela pergunta. Vai até mim, procura tirar suas dúvidas, entrega, tem entregado sim os seus resultados, tem tido uma boa entrega em sala de aula, tem feito as atividades conforme combinado* (Luiza).

Tanto Beatriz quanto Luiza se tornaram professoras das turmas de Levi e Paula, respectivamente, no ano letivo de 2025. Não houve resistência das escolas e/ou professoras para a realização das entrevistas e os relatos foram apenas positivos, o que contradiz algumas falas das mães.

Luiza define a família de Paula como engajada, o que revela a parceria positiva entre família e escola. A relação entre essas duas instâncias formadoras é extremamente importante na OQE, por isso o terceiro encontro do segundo ciclo teve como objetivo fortalecer essa parceria, demonstrando que o aprendizado é fruto de relações coletivas (casa, escola e comunidade) e não um peso individual.

Também solicitamos que as crianças trouxessem seus cadernos para o encontro do grupo. A análise dos cadernos das crianças nos possibilitou compreender a história escolar das crianças e aspectos importantes do dia a dia de suas salas de aula, oferecendo elementos para propormos alternativas práticas de organização. Além disso, ocorreu a reflexão de como a família pode contribuir com a criança para que esta encontre sentido pessoal no estudo, se conecte ao significado social dos conteúdos escolares com sua vida real e afetiva.

Essa percepção isolada das crianças e do processo educativo pelas professoras pode ser influenciada por conta do não compartilhamento de informações entre família e escola. Esse receio de relatar pontos que podem ser vistos como negativos pela família pode influenciar na forma como algumas famílias responsabilizam totalmente a escola pelo processo educativo de seus(uas) filhos(as).

De forma complementar, a questão de não conversar em sala de aula é visto como algo positivo culturalmente para não interferir no andamento das aulas, mas esse obedecer/seguir regras pode impossibilitar que a professora observe o processo de socialização das crianças.

O fato de Levi, após a participação no grupo, mostrar suas tarefas com orgulho e a observação da professora Luiza sobre a melhora na concentração de Paula, demonstram um novo vínculo com o processo de ensino e aprendizagem. Estas mudanças são o resultado da modificação na rede de mediações, visto que, a criança, em desenvolvimento, internaliza as novas condições proporcionadas pela mãe e pela escola, como aponta Lia:

> *Eu acho que no meu caso eu tô bem mais paciente com Levi, porque eu não ouvia muito ele [...] E isso eu acho que era necessário, parar para ouvir ele, principalmente na hora das coisas da escola. Ele chegou hoje mesmo com uma pasta de boletim, com as tarefinhas [...] Aquilo para mim tá sendo positivo até nisso. Porque agora ele já lê sozinho, ele já faz as tarefinhas dele praticamente sozinho. E antes não, antes ele mentia, falava que não tinha tarefa, antes ele não queria me mostrar o que ele tinha feito, ele ficava com vergonha[...]* (Lia).

As mães detalharam o processo de mediação em casa, enquanto as professoras atestaram a generalização dos avanços para o contexto escolar. Isso corrobora com a visão da OQE e da Teoria Histórico-Cultural de que família e escola são instâncias socializadoras indissociáveis (Carvalho, 2020) e que a intervenção deve atuar na interface entre elas.

Os avanços observados nas crianças reforçam a tese central da OQE de que intervir na rede promove desenvolvimento (Machado; Souza, 2017), corroborando com a visão de Durigan (2017) sobre a indissociabilidade família-escola.

Considerações finais

Neste capítulo, buscamos apresentar os resultados de um trabalho de conclusão de curso de Psicologia que teve, como objetivo geral, compreender o processo de acompanhamento das crianças atendidas no projeto de extensão "Orientação à Queixa Escolar" da UFCAT, a partir da perspectiva das mães e professoras, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo com mães e professoras de crianças com queixas escolares, pautada na Teoria Histórico-Cultural. Os resultados demonstraram que a OQE promoveu mudanças significativas relacionadas às queixas iniciais, que foram sintetizadas nos eixos de análise: a) Despatologização do desenvolvimento infantil; b) O empoderamento parental e a mediação qualificada; e c) Impactos no desenvolvimento e no processo de ensino e aprendizagem.

Em resposta ao problema de pesquisa, concluímos que o impacto da OQE, avaliado na fase de acompanhamento, foi positivo e multidimensional, promovendo uma ressignificação das relações e práticas que a sustentavam. O acompanhamento

confirmou a sustentabilidade autônoma dessas mudanças, cumprindo seu papel ético de avaliar a efetividade a médio prazo sem reativar estigmas.

Os resultados subsidiam a consolidação de práticas mais reflexivas e menos patologizantes no CEAPSI/UFCAT e em contextos similares. O material devolutivo (folder) por nós elaborado representa um produto de extensão que demonstra a devolutiva social da pesquisa que acontece cotidianamente em universidades públicas com a integração do ensino, pesquisa e extensão.

Reconhecemos como principal limitação o fato da pesquisa ter se limitado à perspectiva dos adultos não incorporando a voz das crianças, o que seria fundamental para uma compreensão ainda mais integral do fenômeno. Vale ressaltar a importância da continuidade de pesquisas que explorem a partir de uma perspectiva de gênero, a sobrecarga das mulheres/mães no cuidado com seus(uas) filhos(as) e na mediação escolar, tema que emergiu nos relatos e carece de aprofundamento.

Por fim, este trabalho reafirma o potencial transformador da OQE quando fundamentada em uma perspectiva crítica e histórico-cultural. O acompanhamento se configura como a confirmação de um compromisso ético com a transformação das condições concretas que geram o sofrimento no espaço educativo, com o objetivo de possibilitar caminhos para uma práxis comprometida com o desenvolvimento humano integral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt Acesso em: 05 ago. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS REGISTRADORES DE PESSOAS NATURAIS (ARPEN). **Painel Registral: Pais Ausentes**. Transparência do Registro Civil, 2026. Disponível em: https://transparencia.registrocivil.org.br/painel-registral/pais-ausentes. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.240, de 28 de outubro de 2025. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para caracterizar o abandono afetivo como ilícito civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15240.htm. Acesso em: 14 jan. 2026.

CARVALHO, D. C. de. Vigotski e a Orientação à Queixa Escolar: contribuições para uma prática não medicalizante. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.). **Psicologia Escolar Crítica: teorias e contextos de atuação**. Campinas: Alínea, 2020. p. 45-62.

CORRÊA, T. G. **A queixa escolar e os gestores escolares municipais**: Considerações a partir da Teoria Histórico-Cultural. 113f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11286507 Acesso em: 05 nov. 2026.

CORREIA, J. A.; SILVA, J. C.; MACHADO, A. L. C. S.; SOARES, A. dos S.; SOUZA, A. J. A.; PEREIRA, E. C. C.; SILVA, G. L. da.;

PEIXOTO, L. O.; FERREIRA, N. M. P. **Orientação à Queixa Escolar no Centro De Estudos Aplicados em Psicologia**: Relato de experiência de grupos com crianças e suas famílias. In: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO, 6., 2025, Catalão. **Anais**[...]. Catalão: UFCAT, 2025. p. 571-572. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12kL2i4h3Z27IFrOyeGN95uYlBSkgVrZO/view. Acesso em: 27 jan. 2026.

DOMINGUES, E. H. **A queixa escolar e a produção acadêmica**: análise nos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste do Brasil. 108f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11285517 Acesso em: 05 nov. 2026.

DURIGAN, A. C.; LEAL, Z. F. de R. G. A relação entre a família e a escola como elemento para a formação humana: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **InterEspaço**, Grajaú, MA, v.3, n.11, p.133-148, 2017. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/6304/5065. Acesso em: 05 dez. 2025.

MACHADO, A. M. **A queixa escolar na visão de profissionais de serviços públicos:** subsídios para a formação continuada na perspectiva inclusiva. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de. **Orientação à Queixa Escolar:** contribuições da psicologia à educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017.

MARTINS, L. M. O que é a psicologia concreta: contribuições de Lev. S. Vigotski. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 24, n. 3, p. 328-338, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/72809 Acesso em 05 out. 2025.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1. 31. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/2e9ce6d2-10b3-435c-9332-f416a9abf10f/3115399.pdf Acesso em: 05 out. 2025.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 1. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1990. 5. ed. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069 Acesso em: 10 jan. 2026.

PEREIRA, E. R.; SAWAIA, B. B. **Práticas grupais**: espaço de diálogo e potência. São Carlos: Pedro & João, 2020. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/praticas-grupais-espaco-de-dialogo-e-potencia/ Acesso em: 05 nov. 2025.

MOREIRA, R. de F. **O sentido da queixa escolar para professoras do ensino fundamental:** análise a partir da Teoria Histórico-Cultural. 104f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10021754 Acesso em: 01 set. 2025.

NUNES, A. C. A; ARAÚJO, D. C. ; ALMEIDA, H. D. ; ANDRADE, I. P.; BASTOS, J. E. S.; TOSTA, M. C. F.; MENDES, M. C. A.; SANTOS, M. R. ; SILVA, J. C. **Recomendações para professoras(es) acerca da saúde integral e do contexto pandêmico**. 1. ed. Uberlândia: Culturatrix, 2022. Disponível em: https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/978-65-86889-27-7.pdf Acesso em: 05 jan. 2026.

SANTOS, T. F. dos. **Queixa escolar e família:** uma análise a partir da Teoria Histórico-Cultural. 100f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2020.

SANTOS, G. E. **Os desdobramentos da queixa escolar nos prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFG/ Regional**

Catalão. 130f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2019.

SILVA, J. C.; HAI, A. A. **A Psicologia Histórico-Cultural e o Marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral**. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. Anais [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/69919163-d5fb-4926-a6b1-eea47c4922e7/3009405.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

SOUZA, M. P. R. de. **A psicologia e a escola:** contribuições da perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

TOSTA, M. C. F.; NUNES, A. C. de. A.; BASTOS, J. E. de S.; ANDRADE, I. P.; SILVA, J. C Atendimento on-line a mães/avós de crianças com queixa escolar: relato de experiência. **Perspectivas em Psicologia**, [S. l.], v. 26, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/65596. Acesso em: 27 jan. 2026.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Instituto de Psicologia. Serviço de Orientação à Queixa Escolar. **Relatório do(a) professor(a)**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2022/10/Relatorio-doa-Professora.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO . Instituto de Psicologia. Serviço de Orientação à Queixa Escolar. **Roteiro do acompanhamento OQE**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/03/Roteiro-do-Acompanhamento-OQE.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO. Instituto de Biotecnologia. Curso de Psicologia. **Portfólio:** Projeto de Extensão

Orientação à Queixa Escolar à Luz da Psicologia Histórico-Cultural. Catalão, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Tomo II. Tradução de José María Bravo. Madrid: Antonio Machado Libros, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

Autores

Ana Karina Amorim Checchia
Psicóloga com graduação, mestrado e doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP (IPUSP) e pós-doutorado pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Docente de Psicologia da Educação da FEUSP e integrante do LIEPPE/IPUSP.

Bárbara Caroline Celestino Palhuzi
Psicóloga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC de São Paulo (PUC-SP) e doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).

Beatriz de Paula Souza
Psicóloga e Mestre em Psicologia da Educação pelo Instituto de Psicologia da USP. Psicóloga do mesmo Instituto, vinculada ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), no qual coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar (OQE).

Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini
Mestre e Doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP. Docente de cursos de graduação em Psicologia e pós-graduação em Psicopedagogia. Psicóloga clínica. Membro do GIQE.

Carla Carolina de Jesus Souza
Psicóloga (PUC SP), Especialista em Atenção à Saúde Mental (SMSS-BC) e em Psicologia Clínica Fenomenológica Existencial (NUCAFE). Atua como psicóloga escolar na Secretaria Municipal de Educação de Diadema – São Paulo.

Cintia Trombaioli Nery
Psicóloga, especialista em Psicologia Clínica e Gestão em Atenção Psicossocial. Atua como psicóloga clínica e trabalhadora do Sistema Único de Saúde (SUS).

Cristiane Carvalho da Silva
Psicóloga. Especialista em Psicologia e Educação (UNIP). Graduada em Pedagogia (UNINOVE) e em Psicologia (UNIP). Professora titular da PMSP, atualmente designada no Gabinete Integrado de Proteção Escolar – SME/GIPE.

Guilherme Grané Diniz
Professor de Filosofia Geral e Jurídica na Escola Paulista de Direito. É Doutor, em regime de cotutela, em Filosofia pela Universidade de São Paulo e em Literaturas Francesas pela Sorbonne Université.

Heloisa Carli
Psicóloga (UNESP), Especialista em Saúde da Família (UEL). Atua como psicóloga na Secretaria Municipal de Saúde de Osasco - São Paulo.

Janaina Cassiano Silva
Pós doutora em Psicologia pela USP. Doutora em Educação pela UFSCar. Mestre em Educação Escolar pela Unesp/ Araraquara. Psicóloga pela UFU. Docente Associada no curso de Psicologia e no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Catalão.

Jaqueline Lima da Silva Nery
Psicóloga pela Universidade Paulista (UNIP), especialista em Educação pela Universidade Paulista (UNIP) e mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Jéssica Almeida Marques Ferreira
Psicóloga, atuou por sete anos no Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA), em unidade de alta complexidade. Atualmente está na Proteção Social Básica, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

João Ricardo Teixeira Leite de Souza
Psicólogo, Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP. Psicólogo clínico.

Leonardo Lima de Senna
Formação em psicologia pela (UFSM); Atua nas politicas públicas educacionais como psicólogo escolar, consultor técnico-pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Santiago/RS e Coordenador do Núcleo de Educação da Região Centro-Oeste no CRP/RS.

Lucas Porto Couto
Psicólogo (UNIP-SJC). Atua como psicólogo escolar na rede estadual do município de Jacareí - São Paulo.

Márcia Justino da Silva
Psicóloga, Especialista em Psicologia e Educação, mestra doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). É membra da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

Maria Rozineti Gonçalves
Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela UNIFESP. Docente de IES em curso de Psicologia. Psicóloga Escolar. Membro da ABRAPEE, do GIQE, do LIEPPE e da Comissão de Educação do CRP-SP.

Marilene Proença Rebello de Souza
Professora Titular do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da USP. Coordenadora do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar, apoiado pela FAPESP - CCDEB USP.

Marina Barbosa da Cruz Teixeira
Psicóloga (PUCSP), mestre em Psicologia da Educação (PUCSP), com aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar (IP- USP). Atua como docente na área de Desenvolvimento Social no SENAC.

Mônica Cintrão França Ribeiro
Doutora e Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Docente no curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP). Membra da Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

Nicolle Medea Pedrosa Ferreira
Graduanda em Psicologia pela UFCAT. Possui experiência em iniciação científica com foco na Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica relacionadas à educação escolar. Foi extensionista e integrante do projeto "Orientação à Queixa Escolar" da UFCAT.

Péricles de Souza Macedo
Mestre em Psicologia Social pela PUC-SP. Psicólogo da Secretaria Municipal de Saúde de Balsas e em consultório particular. Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário de Balsas (UNIBALSAS).

Raquel Arminda Sória dos Santos
Psicóloga pelo Centro Universitário Jorge Amado. Cursa especialização em Psicologia Política pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP. Psicóloga na Secretaria de Assistência Social e Cidadania do município de Diadema - SP.

Rodnei Pereira
Doutor em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), com estágio pós-doutoral em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP). Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e docente de cursos de pós-graduação stricto sensu na Unicid.

Rosa Amélia da Silva Feitosa Frasão Correia Okerenta
Professora de Inglês e Psicóloga. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Especialista em Psicologia e Educação, e em Práticas Psicossociais em Comunidades e Instituições - UNIP.

Roseli Fernandes Lins Caldas
Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Doutora em Psicologia Escolar pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo. Docente adjunta do curso de Psicologia da UPM.

Ruzia Chaouchar Alt
Psicóloga pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-doutora pela Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Taiz Maria Caldas Gonçalves de Oliveira
Mestre em Linguística e graduação em Letras (outras IES). Docente e Orientadora de Estágios de graduação em Psicologia e Letras. Psicóloga clínica e escolar. Membro da ABRAPEE, do GIQE e da Comissão de Educação do CRP SP.

Tarsila Maria Ovelheiro
Psicóloga, mestre em Psicologia Social pela PUC de São Paulo (PUC-SP) e especialista em Neuropsicologia pelo Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (HC-FMUSP). Colaboradora e representante do Conselho Regional de Psicologia no Conselho Municipal de Saúde de Guarulhos.

Tatiana Platzer do Amaral
Psicóloga. Pós-doutora pelo LIEPPE, IP/USP. Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP/USP. Atuação nas áreas escolar/educacional e clínica, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.