

ANÁLISE DOS ENCAMINHAMENTOS DE CRIANÇAS COM QUEIXA ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL¹

PAULA SCORTEGAGNA

Psicóloga pela Universidade de Caxias do Sul.

DANIELA CENTENARO LEVANDOWSKI

Docente da Universidade de Caxias do Sul e da ULBRA/Santa Maria; Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS).

Resumo: Este trabalho teve por objetivo fazer uma análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar, feitos pelas escolas municipais de Caxias do Sul, ao Serviço de Psicologia do Programa VinculAÇÃO. Foram analisados 111 encaminhamentos referentes à lista de espera de 2002 e 2003, de segunda a oitava séries do Ensino Fundamental. Foi feita uma classificação das queixas em quatro categorias: problemas de aprendizagem, problemas de comportamento, problemas emocionais e outros problemas relacionados a questões escolares. Os resultados mostraram um grande número de queixas por encaminhamento, havendo maior incidência entre os meninos. Percebe-se uma falta de reflexão dos professores acerca do contexto escolar do aluno encaminhado. O estudo indicou a necessidade de um trabalho de intervenção junto às escolas para o esclarecimento do trabalho do psicólogo e para a reflexão sobre as condições do processo de ensino-aprendizagem, especialmente do papel da escola e do professor.

Palavras-chave: psicologia; escola; queixas; aprendizagem; encaminhamento.

ANALYSIS OF REFERRAL OF CHILDREN WITH SCHOOL COMPLAINTS BY THE PUBLIC SCHOOLS IN CAXIAS DO SUL

Abstract: This paper analyses the referral of children with school complaints to a Psychological Service Program by public schools of Caxias do Sul. One hundred and eleven referrals pertaining to the waiting lists of years 2002 and 2003 of Junior and High School were analyzed. Four categories of complaints were found: learning, behavioral and emotional problems and problems related to school issues. The results indicated a large number of referrals and a particularly larger incidence

among boys. It also indicated a lack of reflection by teachers concerning the school context. The study suggests the need to work together with the teachers to clarify the work of psychologists and to reflect on the teaching-learning process, especially on the role of the school and the teacher.

Keywords: school; psychology; complaints; learning; referral.

Introdução

Diante da grande quantidade de encaminhamentos de crianças e adolescentes com queixa escolar para serviços de atendimento psicológico, estes vêm sendo, segundo Souza (2000), objeto de preocupação no trabalho realizado pelos psicólogos. Torna-se necessário obter uma compreensão dos mesmos, rever suas causas, propor alternativas de trabalho e discuti-las com os profissionais envolvidos nesse contexto. Conforme a autora, denomina-se “queixa escolar” os encaminhamentos de crianças por problemas escolares ou distúrbios de comportamento e de aprendizagem.

Segundo Souza (1997), muitas dessas queixas escolares são entendidas como um problema individual, pertencente à criança encaminhada, sem ser considerado aquilo que se passa na escola, analisando as dificuldades do processo de escolarização como dificuldades de aprendizagem, cujas causas são de caráter estritamente psicológico. Assim, os problemas escolares são entendidos dentro de uma perspectiva de medicalização/psicologização (Boarini e Borges, 1998; Custódio, 1996).

Em pesquisas realizadas com professores e diretores de escolas públicas, observou-se que há uma tendência dos mesmos em acreditar que a maioria dos problemas de aprendizagem tem causas que estão localizadas nas crianças e em seus pais; esta atribuição acaba por considerar o aluno como o responsável por sua dificuldade (Souza, 1997; 2000). Mais especificamente, esses professores e diretores acreditam que as dificuldades escolares têm como causas problemas biológicos e de desnutrição; 92,5% afirmam que o fracasso escolar deve-se a problemas emocionais ou neurológicos das crianças. Somente

22% apontam a existência de distorções no sistema educacional; e apenas 7,5% consideram problemas de funcionamento da escola como causa do fracasso escolar (Souza, 1997).

Diante dessa prática docente, não podemos deixar de lado o fator da realidade social e institucional em que o professor está inserido, a qual muitas vezes determina sua maneira de pensar e agir. Portanto, conforme coloca Aguiar (2000), é fundamental que façamos uma análise, pois somente por meio da compreensão daquilo a que os sujeitos estão submetidos poderemos compreender suas formas de agir, pensar e sentir.

Também podemos destacar a importância de o professor compreender seu aluno diante dessa realidade social e institucional. Conforme Frelle (citado por Meira, 2000), o fracasso escolar deve ser entendido não somente por meio de um enfoque psicológico, mas também social e pedagógico, pois a maneira como as crianças se relacionam com a instituição escola, e como esta relaciona-se com as crianças, pode agravar ou cronificar as dificuldades apresentadas pelas mesmas.

Lewis, Dlugokinski e Caputo (citados por Graminha e Martins, 1994) consideram que a criança, a família e a rede social mais ampla a que ela pertence, incluindo-se a escola, podem ser tanto fontes potenciais de risco para o desenvolvimento de desordens emocionais, quanto recursos que devem ser mobilizados para a promoção de um desenvolvimento psicossocial saudável. Assim, a intervenção do psicólogo diante da queixa escolar deve visar não somente a criança e sua família, mas também a rede social mais ampla na qual está inserida.

De fato, Patto (2000) comprehende que no rendimento escolar da criança existe a influência de conflitos psíquicos vivenciados por ela, sejam eles decorrentes de sua família ou não. Contudo, afirma que não se pode deixar de considerar que as relações que a escola estabelece com o aluno e sua subjetividade contribuem, modificam ou reforçam quaisquer que sejam esses conflitos.

Atualmente muito se tem falado em uma nova visão da Psicologia Escolar, advinda principalmente de um número crescente de pesquisas

realizadas a partir da década de 80, que procuravam analisar criticamente as concepções e o direcionamento que se dava ao atendimento das queixas escolares. Estas pesquisas passaram a propor ao psicólogo novas perspectivas de atuação profissional (Souza, 1997).

Por meio desses estudos, segundo Patto (1987), é que se percebeu os equívocos e incompreensões presentes até então na formação do psicólogo em relação ao atendimento das crianças com problemas escolares, pois focalizavam-se dois aspectos: os alunos e os professores. No que diz respeito aos alunos, a ênfase estava na integração da criança desajustada aos padrões de comportamento desejados e na eliminação dos comportamentos inadequados. Em relação aos professores, buscava-se a sensibilização para os aspectos educacionais, auxiliando-os na eficácia de sua tarefa frente ao processo de aprendizagem e suas dificuldades, sem se discutir o que poderia estar influenciando os comportamentos indesejados dos alunos.

Cabral e Sawaya (2001), a partir de considerações históricas da contribuição da psicologia à educação, consideram que a atuação limitada do psicólogo na instituição escolar deve-se à influência do referencial teórico-metodológico advindo da Psicologia Clínica, que focaliza os aspectos individuais do aluno. Existe também uma desarticulação entre a teoria e a prática na formação do psicólogo, bem como a falta de um enfoque sócio-político que lhe permita ter um conhecimento dos dados e informações sobre a situação da educação brasileira.

De fato, historicamente, conforme Netto (1996), a Psicologia Escolar, que foi introduzida no currículo de graduação em Psicologia no ano de 1962, antes era considerada como uma disciplina que auxiliaria os alunos tidos como atrasados ou retardatários escolares, ou as crianças com inteligência anormal. A partir da década de 70, segundo Patto (1997), é que a Psicologia Escolar começou a tomar novos rumos, começando pela troca do nome da disciplina de Psicologia *do* Escolar e Problemas de Aprendizagem, cujo foco de atenção era o aluno, para Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, sendo o foco a instituição. Assim, foram se redefinindo os objetivos da Psicologia Escolar, a partir das teorias crítico-reprodutivas de Althusser e Bourdieu,

que começavam a circular no Brasil. Estas traziam o papel ideológico, domesticador e excluente da Escola nas dificuldades de aprendizagem de grande parte das crianças das classes populares, e a possível contribuição da Psicologia à manutenção desse quadro. Iniciou-se, então, o desafio da intervenção psicológica nas escolas e a criação de propostas profissionais inovadoras, visando à melhoria da qualidade da escola que se oferece às crianças das classes populares e à análise da instituição quando se trata de entender seus sujeitos, superando a via estreita e tradicional do diagnóstico e tratamento de desajustados, acreditando-se que todas as crianças têm capacidade de aprender.

Conforme Meira (2000), é importante que os psicólogos escolares rompam com as explicações pseudocientíficas, que buscam situar a origem dos problemas educacionais no aluno e/ou em sua família, e comecem a ter uma visão mais crítica das práticas sociais e escolares que os produzem. Dessa forma, será possível promover modificações que resultem na melhoria da prática docente e do processo ensino-aprendizagem, melhorar o acompanhamento e apoio familiar, bem como desenvolver as possibilidades e potencialidades de cada aluno frente às suas dificuldades no processo de escolarização.

A fim de que se torne viável uma análise da instituição na qual está inserido o aluno com queixa escolar, é necessário que o psicólogo possa ter acesso à escola para observá-la, e a partir de então montar seu plano de trabalho, a fim de minimizar os problemas geradores da queixa – seja na forma de trabalhos de assessoria, seja atuando diretamente junto à escola. Segundo Meira (2000), essas formas de intervenção visam, além do trabalho com alunos, famílias e professores, a uma reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas, e à criação de ações concretas, que garantam à escola a utilização dos conhecimentos psicológicos como um dos fundamentos importantes na elaboração de suas propostas de trabalho.

A escola produz diariamente uma grande quantidade de dados que podem ser analisados pelos psicólogos e equipe escolar, gerando conhecimentos da própria realidade. Esses dados poderão ser usados por todos aqueles que atuam nesse espaço, visando a uma articulação entre

conhecimento e experiência, por meio de uma organização mais adequada às necessidades de trabalho (Witter, 1996). Considerando a importância das pesquisas em Psicologia Escolar para o aperfeiçoamento da atuação profissional do psicólogo, e constituindo-se os locais onde os psicólogos atuam excelentes campos para as mesmas (Witter, 1996), o presente trabalho visa fazer uma análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar realizados pelas escolas municipais de Caxias do Sul ao Serviço de Psicologia do Programa VinculACÃO², a fim de gerar conhecimentos válidos sobre a realidade na qual estamos inseridos, proporcionando uma forma de atuação profissional mais adequada e condizente com as necessidades desse contexto. Como refere Coriat, “para provocar transformações naquilo que temos ao lado, é necessário olhar as coisas muito conhecidas, a partir de outro lugar” (citada por Medeiros, 1997, p. 91).

Método

Amostra

Para a presente pesquisa utilizou-se documentação da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul referente aos encaminhamentos das crianças com queixa escolar ao Setor de Psicologia do Programa VinculACÃO, dos anos de 2002 e 2003, que estavam em lista de espera até maio de 2003, quando foi finalizada a coleta de dados. A amostra foi composta por 111 encaminhamentos de crianças de segunda a oitava séries do Ensino Fundamental para atendimento psicológico no já citado Programa. A Tabela 01 traz de forma mais detalhada a série escolar a que se referia o encaminhamento, bem como idade e sexo da criança.

Série	Idade	Sexo F	Sexo M	Nº de Encaminhamentos
2 ^a	07-13	13	32	45
3 ^a	09-18	06	12	18
4 ^a	10-14	03	05	08
5 ^a	11-16	05	16	21
6 ^a	12-16	04	09	13
7 ^a	13-16	02	03	05
8 ^a	14	01	0	01
Total		34	77	111

Tabela 01. Dados demográficos da amostra

Optou-se por trabalhar com documentos referentes a encaminhamentos constantes da lista de espera pelo difícil acesso aos dados de alunos que já estão em atendimento, pois estes ficam com os profissionais responsáveis, não estando arquivados nos referidos Núcleos.

A decisão pela utilização de encaminhamentos de crianças a partir da segunda série ocorreu porque nos de pré-escola e primeira série não estavam especificadas as queixas escolares, e sim uma breve história da vida do aluno, semelhante a uma anamnese, o que dificultava a análise, não correspondendo ao objetivo da pesquisa.

Instrumento

Utilizou-se um protocolo para a coleta dos dados especialmente elaborado para esta pesquisa, tendo por base a literatura consultada. O protocolo continha dados demográficos, como idade, sexo e série escolar, o motivo pelo qual o aluno foi encaminhado para o atendimento psicológico, e também um espaço para o registro de observações que fossem consideradas pertinentes.

Delineamento e procedimentos

Realizou-se um estudo documental, de caráter exploratório. Segundo Gil (1995), a coleta de dados tendo como fonte “papéis” caracteriza a pesquisa como documental, diferenciando-se da pesquisa bibliográfica, que também os utiliza, por servir-se de materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa. O primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa documental é a exploração das fontes documentais, que no caso da presente pesquisa, referem-se a documentos de primeira mão: encaminhamentos das escolas.

Consultou-se os encaminhamentos feitos ao Serviço de Psicologia do Programa VínculAÇÃO, os quais continham informações do aluno, dados pessoais e familiares, e da queixa escolar. A partir de contato com a coordenação do VínculAÇÃO, foi enviado Ofício à Secretaria Municipal de Educação (SMED), a fim de obter-se a autorização para consultar tais documentos, presentes nos arquivos da lista de espera

dos Núcleos do Programa. Após a autorização da Secretaria da SMED, com a utilização do protocolo elaborado, iniciou-se a coleta de dados, tendo-se o cuidado de evitar a possibilidade de reconhecimento dos sujeitos. Foram analisados todos os encaminhamentos para atendimento psicológico que estavam em lista de espera nos quatro Núcleos do Programa VinculAÇÃO. A partir da coleta de dados foi realizado um levantamento das queixas escolares, conforme explicado a seguir.

Resultados e discussão

Para a classificação dos dados obtidos por meio do protocolo referentes às queixas escolares, utilizou-se uma versão adaptada da classificação proposta por Cabral e Sawaya (2001) em pesquisa realizada no município de Ribeirão Preto (SP)³. Esta teve que ser modificada tendo em vista a quantidade e diversidade das queixas contidas nos encaminhamentos, as quais não se ajustavam ao esquema proposto pelas autoras, sendo necessário incluir-se novas categorias⁴.

A partir de diversas leituras dos protocolos procedeu-se a definição das categorias de classificação e a classificação dos dados propriamente dita. As categorias utilizadas foram: *problemas de aprendizagem* (dificuldades de aprendizagem, dificuldades cognitivas, dificuldades na leitura, dificuldades na escrita, dificuldades na resolução de cálculos, dificuldades na alfabetização, dificuldade de compreensão, dificuldade na expressão oral e escrita, lentidão para aprender, falta de atenção e concentração, esquecimento, problemas psicomotores); *problemas de comportamento* (indisciplina, agressividade, hiperatividade, agitação, apatia, cansaço, isolamento/introversão/introspecção, mentira, roubo, choro, dormir durante a aula, absenteísmo, não realização das atividades propostas, desorganização, destruição do material escolar, grito em sala de aula, enforcamento de animais); *problemas emocionais* (inadaptação, insegurança, nervosismo/ansiedade, tristeza/depressão, auto-estima baixa, imaturidade, dependência, emotividade, habilidade emocional, inibição/vergonha/timidez, chamar atenção, perfeccionismo, dificuldades afetivas, falta de interesse/desmotivação, problemas de relacionamento com os professores, problemas de relacionamento com os colegas); *outros problemas relacionados a questões escolares* (problema de fala, gagueira,

imaturidade neurológica, deficiência mental); e *outras observações*. Também foram recolhidos dados em relação aos atendimentos médicos já realizados ou solicitados pela escola. Levantou-se da incidência (frequências e porcentagens) de cada queixa escolar e demais informações recolhidas na coleta de dados. Os resultados encontram-se mais detalhados nas Tabelas 02, 03, 04 e 05.

QUEIXA ESCOLAR	Série								Total ⁴	
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a		N	% ⁵
Problemas de Aprendizagem	58	26	08	30	12	02			136	100
Dificuldades de aprendizagem ⁶	12	03	01	06	02				24	18
Dificuldades cognitivas				01		01			02	01
Dificuldades na leitura	05	02	01	01					09	07
Dificuldades na escrita	06	03	01	04					14	10
Dificuldades na resolução de cálculos	02	02		02	01				07	05
Dificuldades na alfabetização	03	01							04	03
Dificuldade de compreensão	08	05	01	05	02				21	15
Dificuldade na expressão oral e escrita	03	01							04	03
Lentidão para aprender	01	02	01	04	01				09	07
Falta de atenção e concentração	14	05	02	07	05	01			34	25
Esquecimento	02		01						03	02
Problemas psicomotores	02	02			01				05	04
Problemas de Comportamento	45	20	14	22	12	05	01	119	100	
Indisciplina	05	01	02	06	02	01	01	18	15	
Agressividade	09	03	03	05	04	01		25	21	
Hiperatividade ⁷	04	01		01	01			07	6	
Agitação	07		01	02	02			12	10	
Apatia		03	01			01		05	4	
Cansaço			01		01			02	2	
Isolamento, introversão, introspecção	05	06		01		01		13	11	
Mentira	01			01				02	2	
Roubo	01	01						02	2	
Choro	03	01	02	03				09	7	
Dormir durante a aula				01				01	1	
Absenteísmo	02	01	01					04	3	
Não realizar as atividades propostas	05	01	03	02	01	01		13	11	
Desorganização	03							03	2	
Destruir o material escolar					01			01	1	
Gritar na sala de aula						01		01	1	
Enforcar animais		01						01	1	

QUEIXA ESCOLAR	Série								Total ⁴	
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	N	% ⁵	
Problemas Emocionais	44	19	10	21	07	09	01	111	100	
Inadaptação	01							01	01	
Insegurança	04	01	01	01		02		09	08	
Inibição/vergonha/timidez	03	01		02				06	06	
Nervosismo/ansiedade	05	04		03	03	01	01	17	15	
Tristeza/depressão	01	01	01			01		04	04	
Auto-estima baixa	03	03		02				08	07	
Imaturidade	02		01	03	02			08	07	
Dependência	03	01	01					05	04	
Emotividade	01	02						03	03	
Labilidade emocional	03	02		01		01		07	06	
Chamar atenção	01							01	01	
Perfeccionismo				01				01	01	
Dificuldades afetivas				01				01	01	
Falta de interesse/desmotivação	05	01		02	02	01		11	10	
Relacionamento com os professores	01		02			01		04	04	
Relacionamento com os colegas	11	03	04	05		02		25	22	
Outros relacionados a questões escolares	07	01	02	03	02			15	100	
Problema de fala	01		02	01	01			05	33	
Gagueira	01							01	07	
Imaturidade neurológica	02	01		02	01			06	40	
Deficiência mental	03							03	20	

Tabela 02. Freqüênciade porcentagem das queixas escolares que motivam o encaminhamento de crianças para atendimento psicológico, conforme a série escolar

QUEIXA ESCOLAR (Motivo do Encaminhamento)	N	%
Problemas de Aprendizagem	136	36
Problemas de Comportamento	119	31
Problemas Emocionais	111	29
Outros Relacionados a Questões Escolares	15	04
Total	381	100

Tabela 03. Freqüênciade porcentagem das queixas escolares

A Tabela 03 revela que 36% das queixas apresentadas são relativas aos problemas de aprendizagem, 31% a problemas de comportamento, 29% a problemas emocionais e 15% a outros problemas relacionados a questões escolares. Podemos observar, por meio da alta incidência das mesmas (381), o que Santos (citado por Graminha e Martins, 1994)

já mostrava em seu estudo, que as queixas múltiplas são mais comuns nos encaminhamentos do que a queixa única, ocorrendo na maioria dos casos, assim como na presente pesquisa.

Podemos perceber também na Tabela 03 uma grande quantidade de queixas escolares (381) em relação à amostra total do estudo (111 encaminhamentos), ou seja, o número de queixas é aproximadamente três vezes e meio maior que o de encaminhamentos. Conforme Pandolfi (1999), é comum identificar nas escolas a percepção do psicólogo escolar como uma espécie de mágico capaz de resolver todos os problemas que as crianças possam apresentar, em uma tentativa de passar a responsabilidade da ação pedagógica a outra pessoa. Esta tentativa, segundo Martins (1996), acaba afastando a possibilidade de intervenção do psicólogo junto a professores e direção, o que talvez pudesse reduzir o número de encaminhamentos aos serviços.

Analizando-se a grande quantidade de informações contidas nos encaminhamentos, verificamos o que Curonici e McCulloch colocam sobre o professor ter dificuldade em fornecer informações a respeito de seu aluno devido a uma abundância de observações de toda ordem – “o passado, o presente, a família, o psiquismo interno, a escola, as observações dos colegas, tudo se mistura (...) em uma bela desordem” (1999, p. 137). Ainda segundo as autoras, imerso nesse excesso de informações, o professor passa a raciocinar em cima do motivo pelo qual determinado problema se coloca, ao invés de se perguntar como ele se perpetua. Desse modo, o professor perde a oportunidade de introduzir uma mudança no problema que se apresenta, mesmo tendo a possibilidade de obter informações suficientes para isso dentro de seu campo profissional.

Segundo Souza (1997), grande parte dos professores utiliza como alternativa o encaminhamento para atendimento psicológico e médico, o que leva a questionar as características de formação de professores e especialistas em educação. Esta, acrescida aos desafios enfrentados na prática docente diária, parece estar enfatizando explicações psicológicas para os problemas escolares. Conforme a autora, o encaminhamento

de uma criança para o psicólogo em função de um problema de aprendizagem traz implícita uma relação de causa e efeito que ainda não está comprovada.

Muitas vezes a escola rotula como doença ou incapacidade, culpabiliza e estigmatiza alguns alunos por um fracasso que não é só seu. A manutenção do fracasso escolar pela escola ocorre pela incapacidade de entender as necessidades dos alunos para tentar sair do lugar de incapazes em que foram confinados (sem precisar recorrer a outros profissionais especialistas como médicos, psicólogos). “O êxito escolar não revela saúde mental, assim como o fracasso escolar não significa doença” (Freller, 1997, p. 133).

No levantamento realizado, o maior número de encaminhamentos para atendimento psicológico (45) são de crianças que estão cursando a segunda série do ensino fundamental (ver Tabela 01), estando ainda em processo de alfabetização, segundo Souza (1997). A pesquisa foi realizada no mês de maio, início do ano letivo, período em que os alunos ainda são ingressantes na escola, e o grande número de encaminhamentos parece indicar que os professores já acreditam que as crianças apresentam problemas de aprendizagem nesse momento. Em sua pesquisa, Souza (1997) constatou que a maioria dos encaminhamentos feitos aos profissionais de psicologia refere-se a problemas vividos pelas crianças no processo de aprendizagem escolar, tanto no início do processo de alfabetização, quanto na sua continuidade nas primeiras séries.

Comparando-se a quantidade de encaminhamentos da segunda série (45) com as demais séries escolares, pode-se observar uma diminuição na terceira (18) e quarta séries (8), havendo um aumento na quinta série (21), e por fim uma diminuição nas últimas – sexta (13), sétima (5) e oitava séries (1). Conforme Graminha (1994), há grande dificuldade de se decidir quando uma criança está realmente apresentando “distúrbio emocional” e requerendo ajuda de um profissional, pois esta se encontra, por sua própria natureza, em um estado de mudança e desenvolvimento contínuos. Assim, segundo a autora, um comportamento infantil pode ser considerado

distúrbio em uma determinada idade e estar dentro dos limites da “normalidade” em outra (grifo das autoras). Isso leva a pensar na necessidade de se conhecer, quando da solicitação de atendimento psicológico, o que é esperado das crianças em cada nível etário, e de compreender as fases de seu desenvolvimento quando da solicitação de atendimento psicológico.

As queixas mais freqüentemente referiam-se a meninos (77) do que meninas (34, ver Tabela 01), o que corrobora os resultados de diversas pesquisas realizadas desde a década de 60, conforme refere Souza (1997). Nos encaminhamentos para atendimento psicológico a predominância é para o sexo masculino, sendo que a maioria dos comportamentos em que os meninos superam as meninas faz parte dos chamados “problemas de conduta”, enquanto os comportamentos em que estas superam os meninos fazem parte dos chamados “problemas de personalidade”. Tendo vários estudos demonstrado a prevalência de encaminhamentos de crianças do sexo masculino, e considerando, segundo Graminha (1994), que existem diferenças entre os sexos na manifestação de problemas emocionais e comportamentais no decorrer do desenvolvimento, é imprescindível que se possa ter um conhecimento prévio dos comportamentos esperados conforme o gênero da criança, para que se possa compreender e avaliar os desvios de conduta da infância.

Voltando-nos mais especificamente às categorias estabelecidas para a classificação das queixas escolares, podemos verificar na Tabela 03 a grande incidência de queixas escolares entre as três primeiras categorias citadas: *problemas de aprendizagem* (136), *problemas de comportamento* (119) e *problemas emocionais* (111). Segundo Graminha, Martins e Miura (1996), quando as crianças apresentam dificuldades escolares, elas comumente são tidas como apresentando paralelamente outros problemas de ordem emocional e comportamental, o que podemos verificar na presente pesquisa.

Marturano e Parreira (1996) compreendem que existe uma relação entre baixo rendimento escolar e problemas emocionais/comportamentais,

pois estes tanto podem ser decorrentes das dificuldades escolares, como serem precedidos pelas mesmas, causando-as. Uma criança com baixo rendimento escolar pode apresentar dificuldades quanto a suas habilidades sociais, que associadas a falhas educacionais e condições familiares, podem agravar-se.

Em relação aos achados da Tabela 03, Nutti (2003) também comenta que os problemas de aprendizagem não estão centrados apenas no aluno, mas relacionam-se a problemas de ordem psicopedagógica e/ou sócio-culturais. Referindo as idéias de Pain, Nutti (2003) comenta que a dificuldade de aprendizagem é como um sintoma, que pode ser determinado por fatores orgânicos; fatores específicos da criança, que não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem, organização espacial e temporal, entre outros; fatores psicológicos e fatores ambientais, estando aqui incluída a escola.

Fernández (1991) comprehende que as dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas tanto a causas internas à estrutura familiar e individual, como a causas externas à mesma, devendo-se considerar aqui o docente e a própria instituição escolar. A partir dos resultados detalhados na Tabela 02, percebe-se que em nenhum momento houve uma indicação ou reconhecimento de problemas da instituição e/ou dos docentes que poderiam estar causando ou contribuindo para o agravamento das dificuldades dos alunos.

De acordo com os resultados expressos na Tabela 02, as queixas de falta de atenção e concentração (34), muito freqüentemente citadas na categoria *problemas de aprendizagem*, podem estar associadas ao rótulo de hiperatividade, presente na categoria *problemas de comportamento*, “diagnóstico” atualmente bastante utilizado pelos professores (cabe lembrar que na presente pesquisa apenas um caso foi diagnosticado pelo médico neurologista como de TDAH). Sendo o tratamento de TDAH de abordagem múltipla (Fichtner, 1997), englobando intervenções psicosociais e psicofarmacológicas, podemos também pensar que tais queixas de falta de atenção e concentração e hiperatividade estejam motivando também os encaminhamentos ou atendimentos neurológicos.

Como podemos ver na Tabela 06, 28% das crianças encaminhadas para atendimento psicológico já receberam algum atendimento neurológico ou foram encaminhadas para tal.

Ainda na categoria *problemas de aprendizagem*, cabe ressaltar que em 21 encaminhamentos encontrou-se como queixa dificuldades de compreensão, o que, para Boruchovicht (2001), podem estar ligadas à dificuldade de aquisição e retenção da informação por parte do aluno, sendo assim necessário o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem antes, durante e após seu desenvolvimento (aprendizagem). Também podemos entender, como hipótese, que essa dificuldade de compreensão possa ser dos próprios professores em relação ao aluno e sua realidade, pois na pesquisa notamos a alta incidência de queixas escolares nos encaminhamentos, muitas vezes desnecessários, ou até mesmo observações que não seriam motivos de indicação para atendimento psicológico, parecendo não ter a escola muita clareza da função de tais instrumentos.

Na categoria *outros problemas relacionados a questões escolares* (Tabela 02) estão incluídos dados de imaturidade neurológica (06) e deficiência mental (03). Na Tabela 05, em *outras observações*, aparecem complicações na gestação e/ou parto (11), doenças na infância (07) e Síndrome de West (1). Podemos perceber, por meio desses dados fornecidos pela escola, que muitas vezes esta relaciona as dificuldades de aprendizagem aos problemas citados, “como se a organicidade por si só determinasse e explicasse o problema de aprendizagem. O organismo alterado provê o terreno no qual se torna mais fácil alojar-se o problema de aprendizagem, mas não é determinante” (Fernández, 1991, p. 38). Não podemos negar a relação desses aspectos, mas também não podemos admitir tais questões como explicação suficiente ou como causa determinante. Assim, a autora conclui que se tenta encontrar a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender.

Na categoria *problemas emocionais*, sua alta incidência (111) nos encaminhamentos leva a pensar no papel que a emoção tem na constituição da inteligência, que segundo Piaget (1997), é uma condição

desta, mas não é suficiente. Dentro dessa perspectiva, o autor coloca que o afeto (emoção/sentimento) explica a aceleração ou o retardamento da formação das estruturas cognitivas, aceleração no caso de interesse e necessidade, retardamento quando a situação afetiva torna-se obstáculo para o desenvolvimento intelectual, mas não a sua causa. Portanto, há uma correspondência entre afeto e cognição, e não uma sucessão.

Podemos observar na categoria acima (Tabela 02), que a maior quantidade de queixas refere-se a problemas de relacionamento com os colegas (22%). Smith, Cowie e Blades (1998) entendem que problemas de relacionamento entre colegas em idade escolar estão geralmente ligados à agressividade ou timidez dessas crianças, o que verificamos na pesquisa. Na categoria *problemas de comportamento*, o maior índice de queixa foi a agressividade (21%), e na categoria *problemas emocionais*, nervosismo/ansiedade foram citados em 15% dos casos, o que pode nos fazer pensar que essas emoções, muitas vezes, estão sendo expressas por meio de problemas de relacionamento entre colegas.

Como citado acima (Tabela 02), na categoria *problemas de comportamento*, a maior incidência é de agressividade (21%). Segundo Souza (1997), essa é uma das queixas mais freqüentes dos professores de escola pública aos psicólogos escolares. Trindade (2001) entende que a agressividade é um “problema” (grifo das autoras) que só pode ser compreendido em uma perspectiva transdisciplinar e de múltipla causalidade, não sendo relacionado somente ao orgânico ou social. Diz o autor que devemos nos perguntar o que está por trás da agressividade expressa, o que a criança está buscando com essa conduta. Ao mesmo tempo, é necessário lembrar que a agressividade também faz parte da condição humana, e que certos atos agressivos são até necessários e justificados.

Para Marcelli (1998), cada pessoa comprehende *a priori* e intuitivamente o que quer dizer agressividade, mas é necessário que se distinga primeiramente a agressividade como estado ou potencialidade ou conduta agressiva observável, pois considerar uma criança agressiva depende daquele que a observa. Assim, deve-se ter claro o que a

escola considera agressividade, sendo esse termo tão amplo. Nem sempre os encaminhamentos continham algum tipo de esclarecimento nesse sentido.

Também na categoria *problemas de comportamento*, a incidência da indisciplina (15%) leva a pensar no significado que é atribuído à mesma, pois conforme Souza (1997), a escola não é somente um espaço para o racional e para a produção intelectual, onde não pode haver a brincadeira, sendo esta considerada no contexto escolar, muitas vezes, como “bagunça” (p. 103). Não se trata também de brincar o tempo todo, mas de proporcionar, por meio da integração entre o lúdico e o conteúdo, uma aprendizagem significativa.

Na Tabela 04 constam dados dos encaminhamentos referentes a solicitações de avaliação neurológica e atendimentos já realizados por médicos neurologistas.

	Série								N	% ^g
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a			
Encaminhados para neurologista	3	02	–	02	–	–	–	07	06	
Atendidos por neurologista	14	05	02	01	02	–	–	24	22	
Total	17	07	02	03	02	–	–	31	28	

Tabela 04. Atendimentos neurológicos

Pode-se verificar, por meio dos encaminhamentos ou atendimentos neurológicos das crianças (28% sobre o total dos encaminhamentos realizados), a presença da medicalização do fracasso escolar, em consonância com a prática escolar de encaminhar para serviços médicos as crianças que não correspondem às expectativas da escola (Patto, 2000). Essa medicalização do fracasso escolar surgiu no início do século com a abordagem psiconeurológica do desenvolvimento humano, a qual enfatizava a importância das causas físicas no fracasso escolar, sendo necessários exames complementares, de caráter médico-orgânico e neuropsicológico, no sentido de apurar um defeito orgânico, uma disfunção glandular, um transtorno neuropsíquico qualitativo etc, que por força influiriam na apreciação do nível intelectual da criança com dificuldades escolares (Patto, 2000).

QUEIXA ESCOLAR	Série								Total ⁴	
	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	N	% ⁵	
Outras Observações ⁹	54	21	07	21	18	03	02	126	100	
Complicações na gestação, parto	04	04		01	02			11	09	
Doenças na infância	02	03	01		01			07	05	
Problemas familiares	45	12	06	15	13	03	02	96	76	
Relacionamento familiar	26	06	02	06	07	02	01	50	40	
Agressividade dos pais ou responsáveis	03			02	02			07	05	
Uso de drogas por familiares	02	01	01	01				04	03	
Alcoolismo na família	02	01		01				05	04	
Abuso sexual		01		01				02	02	
Separação dos pais	09	03	01	04	03	01	01	22	17	
Morte na família	03		02		01			06	05	
Queixas somáticas			02					02	01	
Síndrome de West ¹⁰	01							01	01	
Dores de cabeça	01				02			03	02	
Enurese	01							01	01	
Tiques				01				01	01	
Uso de álcool e cigarro				01				01	01	
É ameaçado				01				01	01	
Falta de cuidados pessoais				01				01	01	
Rigidez corporal				01				01	01	

Tabela 05. Outras observações descritas pelas escolas nos encaminhamentos

Na Tabela 05, em *outras observações*, percebe-se que há uma grande incidência de problemas familiares (referidos em 96 dos 111 encaminhamentos analisados), que por vezes a escola considera como causadores das dificuldades dos alunos ou de seus comportamentos, motivando assim seu encaminhamento. Conforme Freller (1997), diante da queixa dos professores em relação a seus alunos, os psicólogos devem procurar, juntamente com eles, entender em cada criança os sentidos expressos por seu comportamento ou por sua dificuldade de aprender, escutando esses comportamentos como um “sintoma”, não apenas produto de mecanismos intrapsíquicos e de relações familiares, mas principalmente das práticas escolares. Nesses casos, é fundamental articular a história familiar e pessoal da criança com sua história escolar.

Patto (1997) também comenta como algo bastante comum nas escolas públicas o fato de se situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias, sendo o ambiente familiar o que impede

ou dificulta o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar. Este muitas vezes é considerado como “desestruturado”, pobre de estímulos, de contatos afetivos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, as quais necessitariam de atendimento psicológico em virtude de sua condição familiar e social. Tais caracterizações do ambiente familiar foram encontradas nos encaminhamentos analisados.

Conforme Graminha, Martins e Miura (1996), a literatura clássica sobre psicopatologia infantil faz referência a diversos fatores que podem ter um significado etiológico, direto ou indireto, para os problemas psicológicos ou psiquiátricos infantis, como: complicações pré e perinatais, alcoolismo dos pais, punição física da criança, condição de criança adotada, psicopatologia paterna, temperamento difícil, conflitos familiares, separação dos pais, entre outros. Muitos desses fatores foram mencionados pelos professores nos encaminhamentos analisados no presente estudo. Embora as evidências sugiram que estes são fatores que implicam no desenvolvimento da criança, para considerá-los como determinantes de risco é importante uma avaliação dos múltiplos fatores presentes na vida da criança, incluindo-se os encontrados nela própria, na família, na comunidade e em outros segmentos do ambiente, como a escola, pois o processo de desenvolvimento resulta da interação entre os mesmos. Segundo as autoras, “o risco implica na possibilidade, mas não na certeza de que a exposição a um agente tenha um efeito adverso” (p. 155). Dessa forma, é necessário que o psicólogo possa criar, juntamente com a escola, um espaço para a reflexão, analisando com os professores suas práticas pedagógicas que “produzem ou mantêm o fracasso escolar” (Souza e Machado, 1997, p.42), pois tanto a criança como a família, e também a escola, podem ser fontes potenciais de recurso para a saúde mental infantil (Graminha, Martins e Miura, 1996).

Outro fato que merece destaque é a quantidade de explicações fornecidas pelos professores em relação às queixas escolares, ou visto de outro modo, a quantidade de informações que os professores dispõem sobre seus alunos, as quais por vezes vão além daquelas necessárias para a realização de um trabalho pedagógico adequado.

Curonici e Mcculloch (1999) ressaltam que alguns dos maiores problemas nas escolas referem-se à atuação dos professores como “terapeutas”, formulando hipóteses e julgamentos sobre as dificuldades dos alunos, atuando fora de seu campo profissional, criando confusões entre funções/papéis/finalidades, e assim perdendo de vista sua tarefa pedagógica.

Considerações finais

Por meio dos encaminhamentos realizados pelas escolas aos serviços de psicologia podemos verificar que há um grande número de queixas, sendo estas em maior número referentes aos problemas de aprendizagem, mas havendo também grande incidência de problemas de comportamento e emocionais. Estes resultados levam a pensar na hipótese de que para as escolas da cidade de Caxias do Sul não está ainda bem claro como e quando devem ser realizados os encaminhamentos, tendo em vista a grande quantidade de informações e observações sobre os alunos. Tais informações parecem ter sido descritas sem uma compreensão prévia, até mesmo para comprovar a necessidade de sua presença no encaminhamento, ou a necessidade de um atendimento psicológico para o aluno. Trata-se, então, de ajudar o professor a transformar a queixa em uma demanda entendida.

O que se pretende nesta pesquisa não é culpabilizar os professores pelos problemas apresentados pelas crianças, e sim esclarecer que eles devem ser entendidos dentro de uma perspectiva que englobe o próprio sujeito, sua família, meio social e ambiente escolar, incluindo-se os professores e a instituição. Conforme Salvador (1999), o desenvolvimento do indivíduo se dá na interação entre a bagagem biológica-hereditária e a bagagem cultural própria do grupo que acolhe o ser humano, mediado em primeira instância por seus responsáveis mais próximos, e em uma dimensão mais ampla pelas instituições, valores e organização social da qual esse grupo faz parte. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de auxiliar os professores, orientá-los para que possam realizar os encaminhamentos de uma maneira que facilite a comunicação entre os profissionais, agilizando o atendimento psicológico.

Ao considerarmos que as causas das dificuldades apresentadas pelos escolares podem ser tanto internas como externas ao indivíduo, é necessário que possamos ter um melhor esclarecimento dos encaminhamentos, a fim de poder discutir e refletir a que estão relacionadas essas causas, para assim, posteriormente, encaminharmos o aluno ao profissional responsável. Isto não significa que não existam causas orgânicas, emocionais ou decorrentes de situações familiares, mas que também devemos refletir sobre a questão pedagógica, sobre o relacionamento que o professor estabelece com seu aluno, o que muitas vezes propicia ou agrava o problema apresentado. Considerando-se que um observador não observa tudo, pois a observação vem de uma escolha, e a partir dela se formulam as hipóteses, o trabalho do psicólogo deve ser o de ampliar esse campo de observação, fazendo com que o professor possa pensar em outras hipóteses, pois quando ele considera que o problema está no aluno, torna-se incapaz e impotente para buscar soluções no seu próprio terreno.

Nessa perspectiva, não devemos esquecer que muitas vezes o professor, como refere Fernández (1991), é vítima de um sistema que o usa como algoz. Por isso é importante que ele também possa ser escutado, que se ofereça um espaço onde ele possa refletir sobre seu trabalho e sobre si mesmo, o que facilitaria o desenvolvimento de sua tarefa. O trabalho do psicólogo deve ser feito juntamente com o professor, para que ele se sinta capaz de contribuir, de ajudar seu aluno, descobrindo que ele mesmo tem competência para agir.

Há muito ainda a refletir e acrescentar a respeito da área da Psicologia Escolar, que a cada ano se torna uma área mais evidenciada dentro da Psicologia devido à importância e contribuição que tem a dar aos profissionais envolvidos com a educação. Assim, este trabalho não se encerra por si mesmo, pois teve como um de seus objetivos proporcionar um espaço para a reflexão das práticas profissionais por meio de um novo olhar sobre o próprio contexto no qual estamos inseridos.

Notas

1. Trabalho de Conclusão de Curso realizado pela primeira autora, sob a orientação da segunda, apresentado em julho de 2003 na Universidade de Caxias do Sul/RS.
2. O Programa VinculAÇÃO, iniciado em abril de 1999, é uma proposta da atual administração da Prefeitura de Caxias do Sul, que oferece serviços à comunidade escolar (pais, professores, alunos e escola) da rede municipal nas seguintes áreas: psicologia, fonoaudiologia, serviço social, psicomotricidade, atividades artísticas e atividades corporais. A primeira autora realizou seu estágio curricular de Psicologia Escolar neste serviço.
3. No artigo publicado por Cabral e Sawaya (2001), a classificação dos motivos dos encaminhamentos das crianças aos serviços de Psicologia do município foram provenientes da análise temática das descrições feitas pelas psicólogas entrevistadas, verificando-se as maiores incidências das respostas por meio de um levantamento.
4. No presente estudo foi necessária a inclusão de outras categorias temáticas para a classificação da queixas escolares, inclusive com maior detalhamento, o que levou à adaptação do modelo utilizado por Cabral e Sawaya (2001). Isso talvez tenha sido necessário em função das diferenças quanto à procedência dos encaminhamentos ou das diferenças culturais regionais, uma vez que os estudos foram realizados em estados diferentes.
5. O total de queixas encontradas não corresponde ao número de protocolos analisados, tendo em vista que em um protocolo havia referência de várias queixas escolares.
6. Optou-se pelo cálculo das porcentagens em função do número total de queixas de cada categoria.
7. Colocou-se essa nomenclatura conforme a descrição da escola, pois nesses casos não havia especificação da dificuldade de aprendizagem a que se referia.
8. Apenas um caso foi diagnosticado por médico neurologista; as demais referências são diagnósticos colocados pela escola.
9. A porcentagem foi calculada sobre o total de encaminhamentos consultados (111).
10. Este item foi considerado como Outras Observações pois não estava claro se os dados descritos referiam-se ao motivo do encaminhamento ou se eram observações que a escola considerava como importantes para o psicólogo no seu atendimento ao aluno.
11. A escola descreve como informação da mãe do aluno.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, W.M.J. (2000). Professor e educação: realidade em movimento. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (org). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BOARINI, M.L.; BORGES, R.F. (1998). Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. *Estudos de Psicologia (Natal)*. 3: 83-108.
- BORUCHOVITCH, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*. 5(1): 19-25.
- CUSTÓDIO, E.M. (1996). Avaliação das dificuldades de aprendizagem: novas perspectivas para a avaliação psicoeducacional. In: WECHSLER, S.M. (org). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. São Paulo: Alínea.
- CABRAL, E.; SAWAYA, S.M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia (Natal)*. 6(2): 143-155. jul/dez.
- CURONICI, C.; MCCULLOCH, P. (1999). *Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. São Paulo: EDUSC.
- FERNÁNDEZ, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FICHTNER, N. (1997). *Prevenção, diagnóstico e tratamento dos transtornos mentais da infância e adolescência: um enfoque desenvolvimental*. Porto Alegre: Artmed.
- FRELLER, C.C. (1997). Grupos de crianças com queixa escolar. In: SOUZA, M.P.R.; MACHADO, A.M. (org). *Psicologia e educação: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- GIL, A.C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- GRAMINHA, S.S.V. (1994). Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: incidência em função do sexo e idade. *Revista Psico*. Porto Alegre. 25(1): 49-74. jan/jun.

GRAMINHA, S.S.V.; MARTINS, M.A.O. (1994). Procura por atendimento psicológico para crianças: características da problemática relatada pelos pais. *Revista Psico*. Porto Alegre. 25(2): 53-79. jul/dez.

GRAMINHA, S.S.V.; MARTINS, M.A.O.; MIURA, R.T. (1996). Fatores potenciais de risco em crianças com problemas emocionais/comportamentais. *Revista Psico*. Porto Alegre. 27(2): 153-175. jul/dez.

MARCELLI, D. (1998). *Manual de psicopatologia da infância de Ajurriaguerra*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MARTURANO, E.M.; PARREIRA, V.L.C. (1996). Crianças com queixa de dificuldades escolares: um procedimento para sondagem de problemas de comportamento através do relato das mães. *Revista Psico*. Porto Alegre. 27(1): 23-45. jan/jun.

MEDEIROS, A. (1997). A disciplina escolar: a (in)disciplina do desejo. Uma reflexão acerca do fracasso escolar. In: MALL, J.; ABRAMOWICZ, A. (org). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus.

MEIRA, M.E.M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (org). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

NUTTI, J.Z. (2003). Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entr_ID=339.

NETTO, S.P. (1996). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In: WECHSLER, S.M. (org). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. São Paulo: Alínea.

PANDOLFI, C.C. (1999). A inserção do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Londrina/PR. *Psicologia: ciência e profissão*. 2(19): 30-41.

PATTO, M.H.S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.

_____. (1997). Prefácio. In: SOUZA, M.P.R.; MACHADO, A.M. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PIAGET, J. (1997). A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. In: SCHU, M.M. (trad). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget.a.htm>.

SALVADOR, C. (et al). (1999). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SMITH, P.K.; COWIE, H.; BLADES, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Inst. Piaget.

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

SOUZA, M.P.R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: SOUZA, M.P.R.; MACHADO, A.M. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2000). Professor e educação: realidade em movimento. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (org). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

TRINDADE, J. (2001). A violência na escola e o papel das instituições. Disponível em: <http://www.psicologia.org.br/internacional/psc/5.htm>.

WITTER, G.P. (1996). Pesquisa em psicologia escolar no Brasil. In: WECHSLER, S.M. (org). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. São Paulo: Alínea.

PAULA SCORTEGAGNA

Rua Visconde Pelotas, 449 / 302 – 95020-180 – Centro – Caxias do Sul/RS

(54) 9927-8082

e-mail: paulascorte@terra.com.br

DANIELA CENTENARO LEVANDOWSKI

UCS / Bloco H

R. Francisco Getúlio Vargas, 1130 – 95070-560 – Petrópolis – Caxias do Sul/RS

tel: (51) 9121-1172

e-mail: d.cl@terra.com.br

recebido em 01/12/03

versão revisada recebida em 11/08/04

aprovado em 21/09/04