

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIO EM OSÓRIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

CAMILA OLIVEIRA DA SILVA

**O ENCAMINHAMENTO ESCOLAR E A TRANSFERÊNCIA DE
RESPONSABILIDADES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS EM UMA ESCOLA DE XANGRI-LÁ/RS**

OSÓRIO

2022

CAMILA OLIVEIRA DA SILVA

**O ENCAMINHAMENTO ESCOLAR E A TRANSFERÊNCIA DE
RESPONSABILIDADES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS EM UMA ESCOLA DE XANGRI-LÁ/RS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós – Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual. Linha de Atuação: Currículo na Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

OSÓRIO

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S586e Silva, Camila Oliveira da.

O encaminhamento escolar e a transferência de responsabilidades: um estudo de caso sobre representações sociais em uma escola de Xangri-lá/RS / Camila Oliveira da Silva. - Osório, 2022.

114 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2022.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Leandro Forell.

1. Representações sociais. 2. Processo civilizador. 3. Transferências de responsabilidades. 4. Política de inclusão. I. Forell, Leandro. II. Título.

CAMILA OLIVEIRA DA SILVA

**O ENCAMINHAMENTO ESCOLAR E A TRANSFERÊNCIA DE
RESPONSABILIDADES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS EM UMA ESCOLA DE XANGRI-LÁ/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

Aprovada em 25/ 02/ 2022

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Aline Reis Calvo Hernandez
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Helena Venites Sardagna
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Finalizar um percurso de mestrado sem a força dos afetos seria impossível. Tive na família o acolhimento e compreensão necessários com a certeza de um lugar tranquilo para ancorar. A minha mãe Naza, ao meu pai Juares e meus irmãos, Filipe e Rafael agradeço pelo amor incondicional.

A família que escolhi, eu saúdo e agradeço pela presença. Os de longa data, Leli, Michele, Guilherme e, a Bruna, pela tradução cuidadosa do Abstract, meu muito obrigada por tanto, amigos. A Najara, que de colega e vizinha hoje se tornou tão amiga, obrigada pela serenidade e continência de sempre e pelos livros e artigos compartilhados.

Ao meu namorado Rapha, agradeço pelo apoio na construção do site, pela compreensão diária e por ter proporcionado mais riso e leveza aos meus dias.

Ao programa de pós-graduação em Educação da UERGS, desde a secretaria da pós, aos professores e coordenadores, que tive o privilégio de conhecer e tanto aprender, meu muito obrigada.

Ao grupo GEPRACO de pesquisa, através dos queridos Tuti, Claiti, Fabiano, Pedro e a Ci, minha parceira de orientação no trio das meninas super poderosas, composto também pela Fabi, aos novos componentes que entraram em meio a uma Pandemia, Felipe, Gabriela, Diana e Mari, a todos, o meu muito obrigada pela confiança, cumplicidade, cooperação e respeito mútuo.

Ao meu orientador, o sor., o profe Leandro, que mais que um professor, um amigo no seu sentido mais completo das partilhas, do ombro, da firmeza, se tornou. Por quem nutro profunda admiração e respeito, muito obrigada por apostar em mim e por ser o meu guia nesta jornada.

Nenhum país é tão pequeno como o nosso. Nele só existem dois lugares: a cidade e a ilha. A separá-los, apenas um rio. Aquelas águas, porém, afastam mais que a própria distância. Entre um e outro lado reside um infinito. São duas nações, mais longínquas que planetas. Somos um povo, sim, mas de duas gentes, duas almas (COUTO, 2003 p.18)¹.

¹ Trecho do livro: Um rio chamado tempo uma casa chamada terra do escritor Mia Couto.

RESUMO

Este estudo de caso analisa as representações sociais originadas em uma escola pública da região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, no município de Xangri-Iá/RS, sobre processos de encaminhamentos escolares de alunos para os serviços de Saúde e Assistência Social. Empregando os preceitos históricos relacionados ao processo civilizador e a teoria das Representações Sociais, questionou-se como estão sendo produzidos os sentidos em torno dos encaminhamentos escolares, a partir de entrevistas semiestruturadas com dez informantes atuantes em uma escola de ensino fundamental, da análise de documentos escolares e da legislação pertinente. Foi observada uma centralização nos serviços ligados à área da Saúde e interdependências reveladoras de processos civilizatórios de controle de condutas através da etiqueta, atrelados também aos serviços de Assistência Social que revelam uma transferência de responsabilidades entre os envolvidos. O encaminhamento escolar no caso pesquisado é representado como um problema na relação com o sentimento de isolamento, frustrações das equipes escolares, patologização e culpabilização de alunos e de suas famílias. As representações encontradas também foram analisadas sob a perspectiva da política de inclusão escolar. Consideramos que esforços para dar conta do diferente, ou seja, do não-familiar seja um dos movimentos que esclareceram tais representações.

Palavras-chave: Representações Sociais. Processo Civilizador. Transferência de Responsabilidades. Política de Inclusão.

ABSTRACT

This case study analyzes the social representations originated in a public school in the North Coast region of Rio Grande do Sul, in the city of Xangri-lá/RS, on the processes of school referrals of students to the Health and Social Assistance services. Using the historical precepts related to the civilizing process and the theory of Social Representations, it was questioned how the meanings around the school referrals are being produced, from semi-structured interviews with ten informants working in an elementary school, from the analysis of documents schools and the relevant legislation. It was observed a centralization in the services related to the Health area and revealing interdependencies of civilizing processes of control of conducts through the etiquette, also linked to the services of Social Assistance that reveal a transfer of responsibilities between those involved. The school referral in the case studied is represented as a problem in the relationship with the feeling of isolation, frustrations of school teams, pathologization and blaming of students and their families. The representations found were also analyzed from the perspective of the school inclusion policy. We consider that efforts to account for the difference, that is, the unfamiliar, are one of the movements that clarified such representations.

Keywords: Social Representations. Civilizing Process. Transfer of Responsibilities. Inclusion Policy..

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1- FLUXO DOS ENCAMINHAMENTOS ESCOLARES.....	46
QUADRO 1- ENCAMINHAMENTOS COMO 'PROBLEMA'(S)	61
MAPA 2 – CONSEQUÊNCIAS DOS ENCAMINHAMENTOS ESCOLARES.	68
QUADRO 2 - ASPECTOS AFETIVOS NA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Obras Consultadas.....	96
----------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAMNPAL	Cooperativa Agrícola Mista de Nova Palma
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESUSC	Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina
CID	Classificação Internacional de Doenças
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESF	Estratégia Saúde da Família
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
GEPRACO	Grupo de Estudos em Práticas Corporais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
PEIS	Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SMEC	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRA	Universidade Franciscana

SUMÁRIO

1 ENTRE RIOS E MARES SE CHEGA À TERRA FIRME: AS TRAVESSIAS DE UMA PESQUISADORA	11
1.2 APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA.....	16
2 PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: AO PROPÓSITO DE UMA CARTA NÁUTICA.....	22
2.1 O PARAÍSO PERDIDO XANGRI-LÁ.....	26
2.2 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	32
3 O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	39
4 OS ENCAMINHAMENTOS ESCOLARES POR UMA ESCOLA PÚBLICA	46
5 O ENCAMINHAMENTO ESCOLAR COMO PROBLEMA.....	56
6 À PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR	68
6.1 UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COM PROFESSORES.....	82
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	89

1 ENTRE RIOS E MARES SE CHEGA À TERRA FIRME: AS TRAVESSIAS DE UMA PESQUISADORA

Ao iniciar esta trajetória, voltarei no tempo, mais precisamente ao ano de 1987, quando, aos 03 anos de idade, migrei da minha cidade natal, Santa Maria/RS² para a cidade de Nova Palma/RS,³ distantes 68,5 km uma da outra, pois o meu pai, policial militar, para lá foi transferido para comandar o destacamento da Brigada Militar. Atualmente, com 50 minutos em média, de carro, se percorre a distância entre as duas cidades, à época, uma eternidade, até pela estrada não ser pavimentada, o que no período das chuvas, produzia muito barro, não raro eram vistos os carros atolados ao longo do trajeto.

Nova Palma, com um pouco mais de seis mil habitantes, fez com que minha mãe se posicionasse relutante em realizar a mudança. Num primeiro momento foi meu pai, e alguns meses depois, em outubro de 1987, fomos ela e eu. Nesta época, muito vinculada ainda a mãe, senti no corpo todo o estranhamento da mudança.

É nos campos como uma aventureira que eu brincava, Nova Palma, a cidade do Balneário, me proporcionou um contato intenso com a natureza, com o rio Soturno, a cachoeira do Pingo, os cerros, com a fruta no pé e com a cultura do imigrante italiano. Descalça e com os pés ainda pequenos, mas com os olhos curiosos fui explorando estes lugares, verdadeiramente solta, saía de casa e muitas vezes voltava apenas para realizar as refeições.

Na cidade, existia apenas uma escola no perímetro urbano, onde residimos. E foi na Escola Estadual de 1º e 2º Graus⁴ Tiradentes que, às vésperas de completar cinco anos, no dia 19 de abril de 1989, o 'dia do índio', eu cheguei. Por não ter ainda cinco anos completos, minha mãe entendeu que não poderia me matricular, o que gerou um pequeno atraso em minha chegada. Ao chegar, percebi que todos estavam adornados e pintados, alvoroçados e em festa. Tímida, em um canto fiquei, até o

² Município localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul. Santa Maria é considerada cidade universitária, graças à Universidade Federal de Santa Maria, criada por José Mariano da Rocha Filho. É a 5ª cidade mais populosa do Rio Grande do Sul e, isoladamente, a maior de sua região. Fonte IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/historico>

³ município de pequeno porte situado na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, na chamada Quarta Colônia de Imigração Italiana. Fonte Site da Prefeitura Municipal de Nova Palma: <http://www.novapalma.rs.gov.br/o-municipio>

⁴ Desde 1996, no Brasil, corresponde, ao ensino fundamental e ensino médio (antigamente chamados primeiro e segundo grau), as etapas do sistema de ensino equivalente à primeira e a última fase da educação básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB (1996).

momento em que uma figura de voz serena e olhar acolhedor que conversava com a minha mãe, dirigiu-se a mim: a professora Neiva, que me acompanhou durante aquele dia tentando me integrar à turma e durante todo o período do Jardim da Infância, sempre com o mesmo olhar acolhedor e a voz serena.

A transição para o letramento, como finalidade, e as demais diferenças que podem demarcar a saída da Educação Infantil não são os destaques em minhas lembranças. Lembro do P de Pato, do V de vaca, todos em cartazes colados na parede da sala de aula, de escrever o meu nome e ler algumas pequenas sílabas com a mesma serenidade com que a trajetória escolar até ali era encaminhada: com A de amor.

Após aproximadamente dois anos da mudança de cidade, em fevereiro de 1989 nasceu o meu primeiro irmão, o Filipe, e em abril de 1991 nasceu meu segundo irmão, o Rafael. Neste período, mais uma mudança, desta vez de bairro, que me proporcionou frequentar com assiduidade a biblioteca pública localizada na Prefeitura Municipal, próxima a minha casa. Costumava ir até lá e ficar horas escolhendo os livros que levaria para casa.

Na quarta série, em 1994, recordo de um passeio que fizemos através da escola para conhecer a Cooperativa Agrícola Mista de Nova Palma (CAMNPAL). Na ocasião houve um concurso da melhor redação sobre este passeio que seria premiado em um jantar no Clube Guarani da cidade. A minha redação foi a escolhida da turma e o prêmio foi um dicionário de língua portuguesa que me acompanhou até a conclusão do segundo grau, hoje ensino médio.

Na quinta série, outro evento marcante, uma atividade promovida pela professora de Português, na qual deveríamos escrever uma redação e apresentar à turma. O tema foi a profissão que desejaríamos ter no futuro. Eu, com 10 anos na época não tinha ideia sobre o que gostaria de fazer quando crescesse, passava muitas horas escutando música na única rádio de Frequência Modulada (FM) que sintonizava, a Atlântida, lendo os livros da coleção Vagalume e me arriscando em outros da autora Clarice Lispector, até por forte incentivo desta mesma professora, que reforçava a importância da leitura.

Foi, então, que me deparei no mural da sala de aula com uma frase de autoria de uma psicóloga, não recordo bem da frase, mas do sentimento ao lê-la e pensei: é isso, serei psicóloga! Escrevi a redação, apresentei à turma e ainda são nítidas as palavras vindas da professora: “uma boa saída, já que ser professor é difícil, não

somos valorizados e ainda ganhamos uma miséria” [SIC]. Fala provavelmente motivada pela profissão escolhida ser diferente da apresentada pela maioria das colegas do gênero feminino, que declararam o desejo de serem professoras, assim como o claro descontentamento desta professora com a docência (alguns anos depois soube que ela fora designada a trabalhar na biblioteca da escola devido a denúncias de comportamento agressivo com alguns alunos, muitas destas situações, infelizmente, fui testemunha).

Com o passar dos anos, estabeleci algumas relações de amizade, mudei de bairro mais uma vez, algumas amizades foram construídas, mas o sentimento de estrangeiridade, de ser uma “outsider⁵” (Elias e Scotson, 2000), me acompanhava. E, como disse um psicanalista conhecido outro dia, o idioma da infância nunca morre, somente aprendemos a falar com um sotaque diferente quando adultos. Escrever poesia e ouvir música foram hábitos adquiridos e mantidos dessa época, lembro de guardar fragmentos que escrevia em uma caixa de sapatos em cima do guarda-roupas.

Ao final do Ensino Médio, após ter feito as provas do já extinto Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES)⁶ da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ter adquirido uma pontuação que me levaria a realização da redação, escolhi um curso que me daria chances de ingressar na Universidade e que ao mesmo tempo estivesse de acordo com meus interesses. O curso de Ciências Sociais, abrangia em sua descrição, a possibilidade de realizar análises de aspectos sociais, políticos e culturais. A possibilidade de entrar em uma universidade aos 18 anos foi tentadora e em 2001, após uma greve, iniciei o curso de Ciências Sociais na UFSM.

Quando de volta à cidade natal, Santa Maria, adentrei em uma turma heterogênea, com pessoas advindas de diferentes lugares do Estado e até do país, passei a ter a companhia de professores e autores que expandiram

⁵ *Outsiders* é um termo cunhado por Norbert Elias através da pesquisa etnográfica realizada por ele na década de cinquenta na comunidade de Winston Parva (nome fictício), um povoado inglês. *Outsiders* são os recém chegados em uma comunidade que se apresentam como uma ameaça à ordem. Não são pertencentes a uma “boa sociedade”, são os que estão fora dela, são um conjunto heterogêneo de pessoas unidas por laços sociais menos intensos, são considerados “os de fora”, pois chegaram depois dos *estabelecidos*.

⁶ PEIES foi um sistema de vestibular seriado da Universidade Federal de Santa Maria. Nele, alunos do Ensino Médio de diversas escolas do Rio Grande do Sul e do Brasil respondiam às questões objetivas de uma prova realizada no final de cada um dos três anos escolares do ensino médio. Fonte <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/19/artigos/327.PDF>

consideravelmente o meu universo e o sentidos que eu buscava: ali me (re)encontrei. Foram três semestre cursados, amizades que permanecem até hoje, mas ainda o desejo de cursar Psicologia se mantinha e tranquei o curso para estudar e tentar uma vaga.

No ano de 2004, iniciei o curso de psicologia na UNIFRA e não cursava todas as disciplinas, fui morar com meus avôs paternos e no terceiro semestre do curso, iniciei um estágio remunerado, quando fui, então, morar com algumas amigas. Frequentava muitos lugares na cidade, o calçadão, o parque Itambé, a boate do Diretório Central dos Estudantes (DCE), até o ano de 2007, quando me mudei para Florianópolis, a ‘ilha da magia’⁷.

Em julho de 2007, acompanhada dos meus pais, de ‘mala e cuia’⁸ parto para um novo começo levando o possível dentro do Renault Clio que meu pai tinha na época. Aos 23 anos, bem distante das minhas origens e sentindo-me novamente estrangeira, desta vez no bonito litoral catarinense

Ainda cursei três anos da graduação em psicologia no Complexo de Ensino Superior (CESUSC) e entre os estágios realizados, chego ao último semestre do curso e à escolha da ênfase que iria balizar o estágio e a elaboração do trabalho final de conclusão do curso. As ênfases se dividiam em Clínica e Socioinstitucional. Escolho a ênfase Socioinstitucional que me levou a uma Instituição Psiquiátrica onde realizei o estágio em dois formatos: um deles remunerado ou não-curricular, durante três semestres e dois semestres pela via curricular, em alas distintas dentro da instituição. O curricular fiz na ala da internação masculina e o não-curricular na ala dos ‘crônicos’, composta pelos moradores do hospital, que não conseguiram a restituição do convívio social após a Reforma Psiquiátrica⁹.

⁷ A história de Florianópolis é cheia de mitos e lendas. Tem um rico folclore que, apesar do crescimento da ilha e de abrigar moradores vindos de diversas partes do mundo, ainda é difundido pelos nativos, antigos moradores e por seus descendentes - e também cultivado e respeitado por quem escolheu a ilha para viver.

⁸ De “mala e cuia” neste contexto quer dizer que a pessoa simplesmente juntou tudo o que tem e está partindo ou chegando a algum lugar. Expressão muito usada no Sul do Brasil, em especial no Rio Grande do Sul.

⁹ A Reforma Psiquiátrica é processo político e social complexo, composto de atores, instituições e forças de diferentes origens, e que incide em territórios diversos, nos governos federal, estadual e municipal, nas universidades, no mercado dos serviços de saúde, nos conselhos profissionais, nas associações de pessoas com transtornos mentais e de seus familiares, nos movimentos sociais, e nos territórios do imaginário social e da opinião pública. Compreendida como um conjunto de transformações de práticas, saberes, valores culturais e sociais, é no cotidiano da vida das instituições, dos serviços e das relações interpessoais que o processo da Reforma Psiquiátrica avança, marcado por impasses, tensões, conflitos e desafios. Fonte: Ministério da Saúde Reforma Psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil Brasília, 2005: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Relatorio15_anos_Caracas.pdf

Considero os quase dois anos dentro do hospital psiquiátrico uma experiência enriquecedora, à época, participei ativamente de Grupos de Estudos ligados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como convidada e do movimento antimanicomial¹⁰, após os contatos que estabeleci através deste estágio e mediados pelo Psicólogo e supervisor do hospital, Luiz Gonzaga.

A análise desta experiência, aconteceu na relação dos diagnósticos e do uso da medicação como única modalidade de tratamento oferecida sob a perspectiva da internação psiquiátrica. O trabalho final, sob orientação da professora Marcela Gomes, resultou em um artigo que buscou apontar caminhos no tratamento do sofrimento psíquico quando este passa a ser terceirizado, ou seja, recebe um diagnóstico e tratamentos, no entendimento de que este adoecer não é só de um indivíduo, mas de um grupo social, pois não é um processo isolado do contexto histórico e cultural.

As próprias internações recorrentes, por ser o hospital psiquiátrico o único dispositivo de atenção às crises na cidade de São José/SC, se configurou como ponto da análise no que concerne à manutenção deste sofrimento pela via de institucionalizações/internações recorrentes (GOMES, SILVA, 2013).

As intervenções ofertadas pelo grupo de estagiários envolviam rodas de música, já que um deles tocava violão e os demais se arriscaram em instrumentos de percussão e na cantoria, também trabalhamos com fotografia, quando saímos nos arredores da instituição para fotografarmos, na companhia de alguns internos, e, após, utilizamos as imagens para realizar reflexões sobre a internação e os processos institucionais presentes no sofrimento destes indivíduos.

Após a conclusão do curso de psicologia no ano de 2011, por questões de trabalho, migrei novamente, só que desta vez para uma cidade próxima de Florianópolis, a também litorânea, Garopaba¹¹. Iniciei a primeira atividade profissional como graduada pela via de um contrato temporário como psicóloga do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) da cidade, atividade que exerci até o ano de 2013, quando passo a me direcionar aos poucos à atuação clínica em consultório, atividade que exerço até hoje.

¹⁰ O Movimento ou Luta Antimanicomial se caracteriza pela defesa dos direitos das pessoas com sofrimento mental e a defesa de tratamentos humanizados fora da lógica hospitalocêntrica.

¹¹ Garopaba é um município brasileiro do litoral sul do estado de Santa Catarina. Limita-se ao sul, com Imbituba, ao norte e a oeste com Paulo Lopes, e a Leste com o Oceano Atlântico. O nome da cidade tem origem indígena e significa "enseada de barcos" ou "lugar de barcos". Site da Prefeitura Municipal de Garopaba: <https://www.garopaba.sc.gov.br/>

Após oito anos vivendo em outro Estado, em julho de 2015, costeando o litoral, revisito a origem com declarada estrangeiridade, mesmo que assim já tenha partido. Através de uma nova travessia ingresso como servidora pública concursada, primeiramente no município de Imbé/RS na Secretaria de Educação e posteriormente no município de Xangri-lá/RS na Saúde e na Assistência Social.

Cinco anos do retorno ao Rio Grande do Sul, muitas travessias foram realizadas, a proximidade com a família se estreitou, alguns vínculos foram estabelecidos e outros modificados. Neste mesmo período, retornei aos bancos acadêmicos através da disciplina eletiva ofertada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), 'Socialização e Educação', ministrada pelo professor Dr. Leandro Forell. Esta disciplina apresentava em suas referências bibliográficas muitas das leituras que eu havia acessado na graduação em Ciências Sociais e outras que me interessaram.

Na UERGS, novamente me (re) encontrei. Ingresso no Grupo de Estudos em Práticas Corporais (GEPRACO¹²) que retoma a sensação de acolhimento da entrada na vida escolar e o desejo de me aproximar da Educação através da docência. Neste mesmo período, realizei uma pós-graduação nível Especialização em Psicologia Educacional, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci, através de uma pesquisa sobre as possibilidades e os desafios da atuação da Psicologia no espaço escolar. E em 2019, ingressei no mestrado em Educação da UERGS na linha de pesquisa: currículos e políticas na formação de professores, quando inicia a trajetória desta pesquisa.

1.2 APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA

Na tentativa de integrar experiências vividas entre demandas profissionais e desejos oriundos de buscas, que aqui se materializam em uma dissertação de mestrado, os contornos emergem de experiências do campo da Educação calçadas pelo arcabouço teórico da Psicologia Social e das Ciências Sociais, apresentadas principalmente pelas Representações Sociais enquanto fenômeno.

¹² Grupo de Estudos em Práticas Corporais, liderado pelo professor Dr. Leandro Forell, composto por seus orientandos e pesquisadores convidados.

Compreender que para além do indivíduo e suas funções mentais, existem redes de significados que são compostas pelas relações estabelecidas com o outro, este outro representado pelas instituições, o Estado, e demais relações estabelecidas, compõe a identidade deste trabalho.

O mestrado em Educação chegou no instante em que a prática profissional clamava por sentidos. A entrada na UERGS ocorreu primeiramente pela identificação com a linha de pesquisa e bibliografia utilizada pelo meu orientador, o professor Dr. Leandro Forell que destaca autores da Antropologia e da Sociologia de forma a construir o pensamento crítico no campo da Educação. O que era para ser a incursão em uma disciplina eletiva no ano de 2018, se transformou no desejo de pesquisar e unir os conhecimentos resgatados com um novo desafio, que foi a exploração das Representações Sociais após a observação em reuniões de Rede ocorridas na prática profissional na prefeitura do Município de Xangri-lá/RS.

Nestas reuniões, eram tratadas questões gerais dos serviços, apresentados, os protocolos e as modalidades de atendimentos, bem como as dificuldades enfrentadas. Dos contatos estabelecidos nestes encontros com as psicólogas da Educação, surgiu a proposta das 'Redinhas'¹³, que seriam reuniões menores com a finalidade de tratarmos as informações sobre os casos que, por questões éticas, como o sigilo, não poderíamos tratar nas reuniões de Rede.

Nas Redinhas, era comum ocorrerem encaminhamentos escolares para atendimento nos Serviços de Assistência Social, como encaminhamentos para consultas médicas, principalmente com pediatras, oftalmologistas e neurologistas. Muitas falas apontavam o não comparecimento de alunos nas consultas agendadas, quando então, dependendo da urgência, até mesmo o Conselho Tutelar atuava.

Com o início das reuniões de Redinha, em meados de 2017, fiquei responsável, através do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), onde eu trabalhava na época, pela participação contínua em duas escolas do município, uma de Educação Infantil e outra de Educação Básica.

O psicólogo que atua no CRAS, segundo o CFP (2007), deverá desenvolver ações voltadas para a atenção e prevenção a situações de risco, e nas situações de vulnerabilidade, por meio do fortalecimento dos vínculos familiares em ações coletivas e individuais. As ações devem ter caráter contínuo e levar em conta o público em

¹³ Pensadas no mesmo sentido das reuniões de Rede, mas por ocorrerem com apenas alguns serviços do município receberam a nomenclatura no diminutivo: 'Redinhas'.

vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivos relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). Dado isso, a atuação do Psicólogo deve se apoiar em investigações sobre essas situações no território de abrangência do CRAS.

Os casos direcionados à Assistência Social apresentavam com frequência, situações conflitantes entre a família e a escola (questões de higiene, acesso a Benefícios Assistenciais, queixas de comportamento violento dos educandos com os docentes e com os pares). Quando então a família era chamada a comparecer na escola para atendimentos com a Orientação e/ou Psicologia e os casos, quando levados às reuniões, visavam uma organização dos cuidados, pois não apresentavam 'resolutividade'.

Outro ponto que chamou a atenção durante as vivências nas Redinhas, foi que a maioria das demandas não apresentavam o processo de ensino e de aprendizagem como objeto principal e sim questões de Saúde, de violência, de acesso a direitos, de negligência, dentre outros aspectos que supostamente afetam em algum nível a vida escolar do educando. O que fez com que alguns questionamentos surgissem: de que forma a escola é implicada com questões aparentemente externas ao ensino a ponto de encaminhar alunos a outros serviços da rede?

Observei também a baixa adesão dos docentes nas Redinhas, o que primeiramente levou a proposta de pesquisá-los, a fim de investigar as suas representações sociais sobre encaminhamentos escolares, a posteriori e conforme será explanado, este objetivo se modifica e se transforma em um estudo de caso a fim de mapear as representações sociais sobre encaminhamentos escolares em uma escola do município de Xangri-lá.

Estamos vivenciando uma Pandemia mundial¹⁴ que impossibilitou as reuniões de Redinha no formato em que estávamos acostumados. Durante muito tempo, as ações profissionais nos serviços também sofreram modificações, trabalhamos até março de 2021 em regime plantões, com a carga horária reduzida nas escolas, que estavam sem atendimento presencial no município, o qual foi retomado gradualmente,

¹⁴ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória aguda causada por um vírus e com alto grau de contágio, podendo ser letal. Ainda não há vacinas disponíveis à população. A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019 e segue em proporções mundiais, ocasionando mudanças sociais e de comportamento.

primeiramente em formato híbrido (uma semana presencial e a outra remota), até o retorno presencial efetivo ocorrido em agosto de 2021.

Muitos dos caminhos encontrados durante este processo foram pelas vias tecnológicas, quando possível, e os encaminhamentos foram realizados por telefone, assim como o contato entre os serviços.

Da minha experiência de trabalho em prefeituras, passando pelos municípios de Garopaba/SC, na Assistência Social, pelo município de Imbé/RS na Educação, e por fim pelo município de Xangri-lá, mais uma vez na Assistência Social, em muitas situações precisei manejar atravessamentos institucionais, mudanças de gestão, como também a dificuldade quase inerente de compreensão e efetivação de políticas públicas e da atuação nestes espaços.

Hoje, estando na Assistência Social da prefeitura do município de Xangri-lá, revisito a sensação de *outsider* (ELIAS, SCOTSON 2000). Sendo a Psicologia um campo ligado historicamente à Saúde, considero que o que diferencia estes lugares de atuação e ao mesmo tempo os une é o pulsar criativo.

Ser servidora pública com passagens nas áreas da Saúde, Educação e Assistência Social, e ter a experiência clínica do consultório sempre presente, fizeram da observação e da escuta uma constante. São estas as matrizes que me integram como mulher, servidora pública, psicóloga e pesquisadora através do desejo de significar travessias e contribuir para pesquisas no campo da Educação.

E é com muitas travessias na bagagem que encontro dentro do campo da Educação um lugar de fala, no entendimento de que um processo de encaminhamento, desde a identificação do diferente até o endereçamento para um outro lugar, torna o indivíduo um *outsider*. Contudo, este conceito trabalhado por Elias, Scotson (2000), não implica necessariamente em uma posição hierarquicamente inferior e sim mede a diferença de forças, identifica aquilo que escapa e, dependendo da medida de cuidado implicada em nível de atuação, pode representar, sobretudo, a possibilidade de novos encontros que signifiquem o vivido e convidem à alteridade e aos recomeços.

Ouvir as vozes dos sujeitos pesquisados foi um caminho construído naturalmente. Esta pesquisa é composta por diferentes vozes que mostraram direções comuns, ou seja, revelaram as representações sociais construídas a respeito dos encaminhamentos escolares em uma escola.

Durante as travessias, muitas vezes é necessário mudar as rotas.

Este estudo, que primeiramente objetivava pesquisar as representações sociais tendo como público alvo todos os decentes do município, se transformou em um estudo de caso dentro de uma das escolas, através do problema de pesquisa: Quais são as representações sociais sobre encaminhamentos escolares de alunos em uma escola do município de Xangri-lá/RS para as ações de Saúde e Assistência Social?

Objetivou-se com isso, realizar um levantamento sobre os sentidos que estes encaminhamentos assumem, desde a sua criação até os seus efeitos através de ações, com a finalidade de refletir a respeito de um processo tão comum na prática escolar e apontar possíveis caminhos.

O objetivo geral da pesquisa é: **analisar o processo de encaminhamentos escolares em uma escola pública do município de Xangri-lá/RS através das representações sociais da equipe escolar envolvida e as interdependências geradas na sua relação com o 'outro' (aluno).**

São objetivos específicos:

- a) Relacionar o processo de encaminhamento escolar com os documentos escolares e a legislação escolar;
- b) Identificar os tensionamentos e as relações de interdependência dos/entre os sujeitos;
- c) Analisar o processo de encaminhamento escolar através da teoria das representações sociais.

Este trabalho está organizado em sete capítulos, que compreendem a estrutura da investigação. Este primeiro capítulo, apresenta as contextualizações relativas à autora da pesquisa, bem como um relato de experiências que constituem o cerne da escolha do tema a ser problematizado.

O segundo capítulo, apresenta o campo de pesquisa e os caminhos metodológicos, pautados na aplicação de um questionário e na realização de entrevistas semiestruturadas, com a equipe escolar envolvida nos processos de encaminhamentos de alunos. O terceiro capítulo, apresenta o embasamento teórico através da teoria das Representações Sociais pelo viés de distintos autores, em especial o psicólogo Serge Moscovici. O quarto capítulo, apresenta uma análise sobre o processo de encaminhamento através dos fluxos, e problematiza os lugares ocupados dentro da instituição escolar. O quinto capítulo, analisou a representação de encaminhamentos como problema. O sexto capítulo, analisou as representações

sobre os encaminhamentos escolares na relação com a política de inclusão e os aspectos do laudo médico ligados a saberes hegemônicos e aponta, por fim, uma proposta de construção com professores. O sétimo, e último capítulo, apresenta as considerações finais desta pesquisa.

2 PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: AO PROPÓSITO DE UMA CARTA NÁUTICA

*Clavo mi remo en el agua
Llevo tu remo en el mío
Creo que he visto una luz al otro lado del río
El día le irá pudiendo poco a poco al frío
Creo que he visto una luz al otro lado del río
Sobre todo creo que no todo está perdido
Tanta lágrima, tanta lágrima y yo, soy un vaso vacío
Oigo una voz que me llama casi un suspiro
Rema, rema, rema-a rema, rema, rema-a
En esta orilla del mundo lo que no es presa es baldío
Creo que he visto una luz al otro lado del río
Yo muy serio voy remando muy adentro sonrío
Creo que he visto una luz al otro lado del río
Sobre todo creo que no todo está perdido
Tanta lágrima, tanta lágrima y yo, soy un vaso vacío
Oigo una voz que me llama casi un suspiro
Rema, rema, rema-a rema, rema, rema-a¹⁵*

Uma carta náutica é um mapa de navegação, um mapa, que para Spink (2010), em termos de pesquisa, é uma técnica de associações de ideias: um “Mapa de Associação de Ideias”, ou simplesmente: Mapa, - no sentido que as informações produzidas em uma pesquisa podem se organizar em torno de eixos temáticos.

[..] os Mapas, afinal, remetem a um estilo de exploração de territórios que tem como pressuposto a existência objetiva de terrenos cujas características podem ser reproduzidas em imagens! O Mapa é uma tabela onde as colunas são definidas tematicamente. Os temas, em geral, acabam refletindo o roteiro de entrevista, porque ninguém vai para o campo de pesquisa dizendo: “fala!”. Todo mundo diz: “fale sobre”, “me conte sobre” ou “o que você pensa disso”. Então, obviamente, a entrevista acaba reproduzindo um roteiro que pode ser menos explícito ou mais explícito; mas existe, porque a pesquisa assim o exige. Em parte, a definição das colunas que sistematizam a entrevista (ou o material discursivo) está relacionada a esse processo de organização de conteúdo de uma interação discursiva muito peculiar gerada pelo procedimento de pesquisa. Mas essas colunas temáticas nem sempre podem ser definidas a priori. Embora os roteiros imponham uma forma à interação [...]. (SPYNK, 2010 p. 39).

A pesquisa de mestrado aqui apresentada, teve o método qualitativo como elegido, por ser o mais adequado para abranger os estranhamentos provocados, pois a pesquisa qualitativa “[...] assim, considera os instrumentos, os dados e a análise

¹⁵ Al otro lado del río é uma canção de Jorge Drexler que também foi tema do filme Diários de Motocicleta dirigido por Walter Salles Fonte: site Letra: <https://www.letras.mus.br/lali-esposito/del-otro-lado/traducao.html>

numa relação interior com o pesquisador, e as contradições como a própria essência dos problemas reais” (MINAYO E SANCHES, 1993, p.245).

A pesquisa qualitativa, portanto, possibilitou um aprofundamento na complexidade dos fenômenos com as particularidades do grupo pesquisado, já que esta abordagem realiza uma aproximação fundamental na construção de uma relação de intimidade entre os sujeitos e os objetos de estudo, uma vez que, ambos são da mesma natureza (MINAYO E SANCHES, 1993). A partir de questionários e entrevistas, foram realizadas análises e mapas conceituais.

Desta forma, uma análise qualitativa completa interpreta o conteúdo dos discursos ou a fala cotidiana dentro de um quadro de referência, onde a ação e a ação objetivada nas instituições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes. (MINAYO E SANCHES, 1993, p. 246).

Para Trivinos (1987), uma das raízes da pesquisa qualitativa está na Antropologia de Malinowski, considerado o precursor das pesquisas que emanam da Antropologia e posteriormente aparecem na Sociologia e por fim na Educação, quando há a observância que nem tudo é mensurável, que a vida dos povos e suas relações não podem ser expressas através apenas de dados quantitativos.

Para tanto, os estranhamentos, as travessias e as trajetórias descritas até aqui foram fundamentais na definição do problema de pesquisa, que, segundo Gil (2008), guarda estreita relação com os meios disponíveis para investigação. A prática cotidiana e a vivência dos problemas no desempenho profissional diário ajudam, de forma importantíssima, a alcançar uma percepção necessária ao investigador na delimitação e resolução do problema (TRIVINOS, 1987).

Trivinos (1987), apresenta direções sobre um fazer pesquisa, que atenda a variedade de saberes envolvidos no âmbito na Educação: 1º) O tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente na especialização); 2º) O assunto deve surgir da prática que o pesquisador realiza como profissional (TRIVINOS, 1987, p.93).

Tendo a existência de equipes multidisciplinares, como fator importante nas pesquisas em Educação: “[...] é possível que um sociólogo, um psicólogo ou um antropólogo, por exemplo, possam realizar pesquisa em torno de tópicos determinados da vida escolar com maior segurança” (TRIVINOS, 1987, p. 93).

E é na relação direta com os estranhamentos oriundos das observações da prática profissional como psicóloga na relação com o campo da Educação que nasceu o problema de pesquisa: Quais são as representações sociais sobre encaminhamentos escolares de alunos em uma escola do município de Xangri-lá/RS para as ações de Saúde e Assistência Social?

A partir da delimitação do tema e do problema a ser pesquisado, iniciou-se a definição de quais os caminhos levariam às aproximações com o campo a ser pesquisado na medida em que “[...] o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação” (MINAYO E SANCHES, 1993).

Na pesquisa bibliográfica, na inserção no campo de pesquisa, nas leituras e nos debates com o grupo de pesquisas GEPRACO, compreendi que toda pesquisa tem em si a inerência de escolhas e, acima de tudo, o vislumbrar de um possível.

Metodologicamente, a fim de traçar as direções, definimos que faríamos uma pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória a fim de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2002).

“Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições” (GIL, 2002, p. 43).

Segundo Trivinos (1987), no estudo exploratório o pesquisador parte de uma hipótese e antecedentes para aprofundar seus estudos através de questionários, entrevistas e revisão de literatura para posteriormente realizar o trabalho descritivo: “tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico” (TRIVINOS 1987, p. 109).

Para Neto (2001), devemos buscar uma aproximação com as pessoas da área selecionada para o estudo, e esta aproximação pode ser facilitada por vínculos já existentes.

A inserção do profissional psicólogo na realidade de Xangri-lá, ocorreu na década de noventa, momento em que a presença da psicologia dentro das escolas não era uma realidade constante. Conforme o levantamento, feito através do contato privilegiado com as psicólogas que hoje estão inseridas nas escolas de Xangri-lá, a informação é de que o trabalho realizado inicialmente, priorizava a aplicação de testagem psicológica a fim de realizar psicodiagnósticos. Até o ano de 2008, apenas uma profissional atendia toda a demanda da Educação, quando foi realizado um concurso público e houve a inserção de outra profissional.

A exploração do campo, assim sendo, iniciou quando passamos a observá-lo, longe ou perto. Este campo é “[...] uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (NETO, 2001 p. 53). O trabalho de campo foi fruto de um momento relacional e prático, as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade, é o confronto com o que nos é estranho.

Assim, seguimos metodologicamente a pesquisa descritiva no campo da educação:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. (Gil, 2002, p.42).

Trivinos (1987), nos diz que a maioria dos estudos que se realizam no campo da Educação é de natureza descritiva, ou seja, passam pelo levantamento de informações que descrevem o campo em categorias, como por exemplo, quantas escolas o município possui, qual a formação dos professores pesquisados, idade, gênero, dentre outras, porém, esses estudos não se limitam à simples categorização desses dados e podem estabelecer uma “relação entre variáveis”.

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVINOS, 1987, p. 110).

Os estudos exploratórios e descritivos, exigem rigor no que tange a descrição de fenômenos já que não necessariamente incluem a observação. O que Minayo (2001), define como “ciclo da pesquisa”, que é um processo que se inicia na fase exploratória, quando interrogamos o objeto e escolhemos a metodologia mais adequada, depois o trabalho de campo, que é o recorte empírico, etapa de entrevistas, observações, levantamento documental, e posteriormente ocorre o que a autora classifica como o tratamento do material recolhido no campo e as futuras análises.

Destarte, foi dada a largada na direção do desconhecido, mas não sem uma direção, um mapa, uma carta náutica que trouxesse a perspectiva de um lugar seguro, em terra firme.

2.1 O PARAÍSO PERDIDO XANGRI-LÁ

Shangri-lá, (com S), foi uma palavra criada pelo novelista inglês James Hilton (1900-1954), na obra *Horizonte Perdido*, escrita em 1933. Era um país imaginário, na região do Tibete, no qual as pessoas que lá chegavam conseguiam conservar a sua forma física, desde que dali não fossem embora. Xangri-lá (com X) é a forma adaptada da escrita para a língua portuguesa e, como na obra de Hilton, por ser uma cidade litorânea, representa também o paraíso perdido: não existe o mal, e a vida cresce em amor e sabedoria. É então, a terra dos homens felizes, que busca traduzir a tranquilidade do paraíso¹⁶.

Segundo Venâncio (2016), a emancipação de Xangri-lá ocorreu em 26 de março de 1992, através do plebiscito que a separou da cidade vizinha, Capão da Canoa, território que em 1870 era conhecido como Capão Alto. Em 1900, começou a receber pescadores e caçadores que vieram atraídos pelo Arroio da Pescaria, um córrego próspero e repleto de peixes.

Foi somente em 1950, que a região recebeu o nome de Xangri-lá, quando investimentos comerciais com foco no turismo fizeram com que um grande empreendimento, que contava com piscinas térmicas, recebesse o nome que buscou referenciar um lugar de descanso. Assim, a cidade se torna também conhecida como a capital dos condomínios.

Xangri-lá, possui nove balneários em seu território, sendo eles: Guará, Atlântida, Arpoador, Maristela, Remanso, Noiva do Mar, Rainha do Mar, Marina e a Praia dos Coqueiros. As ruas do centro da cidade receberam nomes de rios, a exemplos das ruas rio Jacuí, onde se localiza a Prefeitura Municipal, Rio Comandaí onde se localiza o CRAS, Rio Apucaé, onde se localiza o serviço de Saúde Mental e Rio Novo, onde se localiza uma das escolas municipais. No município, são oito escolas municipais e uma estadual, das quais uma apresenta também, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹⁶ Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Xangri-lá: <http://xangrila.rs.gov.br/>

A aproximação com a temática dessa pesquisa, ocorreu através da minha experiência como psicóloga do município, e o constante contato com as questões escolares, tanto pelos atendimentos realizados no CRAS, quanto pelas reuniões de Rede¹⁷, realizadas no período compreendido entre os anos de 2017 a 2019, e que contavam com a participação de todos os serviços do município e seus representantes, incluindo os cargos de gestão, como os (as) Secretários (as) municipais.

Cabe ressaltar, que o município de Xangri-lá é composto em seu quadro de funcionários da Educação por psicólogos desde a década de 1990, quando ingressou a primeira psicóloga, atualmente já aposentada. No ano de 2008, após um concurso público, ingressou outra psicóloga que permanece no quadro atualmente, e no mesmo concurso que prestei no ano de 2016, entraram mais duas psicólogas que estão atuando, também, na Educação.

No princípio da atuação da psicologia nas escolas, através de conversas realizadas com as colegas, soube que os atendimentos tinham um caráter mais clínico, individual, e não raro elas foram solicitadas a dar diagnósticos. Atualmente realizam um trabalho mais institucional, através de reuniões de equipe, grupos e atendimentos focais com discentes e seus familiares.

Os atendimentos psicológicos ocorrem no espaço escolar, porém, existe a distinção entre o atendimento psicológico escolar e os ligados à Saúde e à Assistência Social. As psicólogas escolares, atendem apenas às demandas atreladas diretamente à Educação que chegam até elas pela via da orientação educacional, supervisão educacional e pelos professores, quando são identificadas situações que não estão compreendidas no escopo da Educação, as situações são encaminhadas para os profissionais de outras Secretarias. As demandas identificadas como relativas à Saúde, são encaminhadas para atendimentos psicológicos fora do ambiente escolar.

Atualmente, o município conta com três profissionais da psicologia que se dividem entre as oito escolas, não realizam testagens psicológicas e não fazem psicodiagnóstico a fim de diagnosticar psicopatologias; para tanto, encaminham os casos à Saúde, - no total são sete psicólogos no município, dois na Assistência Social,

¹⁷ O termo 'Rede', ou trabalho em Rede aqui se origina do conceito de Redes de Atenção à Saúde (RAS) que são arranjos organizativos de ações e serviços de saúde, de diferentes densidades tecnológicas que, integradas por meio de sistemas de apoio técnico, logístico e de gestão, buscam garantir a integralidade do cuidado (Ministério da Saúde, 2010 – portaria nº 4.279, de 30/12/2010).

na qual eu me incluo; e dois profissionais na Saúde, contudo a descrição do cargo de psicólogo do município não apresenta uma subdivisão por área de atuação:

Nas Redinhas, eram comuns os encaminhamentos, assim como para atendimento na Assistência Social para avaliação de inserção no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do CRAS. Outros encaminhamentos eram levados até as Redinhas, na ocasião do não comparecimento do discente na consulta agendada, quando então, dependendo da urgência, até mesmo o Conselho Tutelar atuava.

Conforme CFP (2013), em pesquisa realizada no ano de 2009, pelo Conselho Federal de Psicologia, com 302 psicólogos que atuavam no campo da Educação, verificou-se que do total, apenas 1,3% atuava na área pública e 44,6% trabalhavam a menos de 04 anos com Educação. Quando esta pesquisa foi realizada, a inserção no campo das Políticas Públicas era consideravelmente inferior à outros setores. A Educação, quando se tornava campo de atuação para psicólogos, acontecia em menor frequência nos setores públicos e, em outros campos de atuação, como em escolas privadas, por exemplo, demonstrou ser recente.

No ano de 2019, foi promulgada a Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019, que versa sobre a inserção de Psicólogos e Assistentes Sociais no campo da Educação:

Art. 1º 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.
§1º 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.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2019).

A referida lei, prevê a presença de psicólogos e assistentes sociais na Educação Básica, porém, não fornece informações sobre como o trabalho desses profissionais deverá ser realizado, o texto trata da inserção e salienta que as equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações com a participação da comunidade

escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Atualmente, esta lei aguarda liberação orçamentária, após cortes referentes ao período da pandemia.

A criação das Redinhas, teve a intenção de legitimar uma atuação interdisciplinar¹⁸, e se propôs a um caráter continuado (cerca de uma vez ao mês em cada escola) e seriam organizadas pela equipe diretiva, mas com a participação da psicóloga escolar, da orientadora educacional, e em algumas situações da supervisora escolar e dos docentes. Os serviços do município convidados eram as estratégias de saúde da família¹⁹ (ESF's) (enfermeira e agentes comunitários de saúde) e um técnico de nível superior representante dos serviços de Saúde Mental, Assistência Social, e um ou mais conselheiros(as) tutelares.

O município de Xangri-lá conta com apenas um CRAS, portanto, seu território de atuação se estende a todo o município que, segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, possui a estimativa populacional de 17.126 pessoas.

Os casos a serem debatidos eram selecionados previamente pela escola, e repassados através de uma listagem com os nomes dos educandos, acompanhada do convite à participação na reunião.

Muitos foram os casos trazidos nas Redinhas na interface com outros serviços da rede de serviços do município (Conselho Tutelar, Saúde e Assistência Social), como a situação de uma criança da Educação Infantil que chegou à escola com um hematoma no rosto e, ao ser questionada pela docente, relatou que o namorado da mãe havia batido nela e no irmão. A equipe diretiva buscou a mãe, mas sem sucesso, e então levou as informações à reunião de Redinha. As equipes de Assistência Social e do Conselho Tutelar se responsabilizaram pela próxima intervenção, porém, foi salientado que a informação que estava sendo repassada deveria ter sido encaminhada no ato da suspeita de agressão, pois a criança poderia estar em risco desde então. Havia outras suspeitas de agressão contra a criança citada, muitas ocorridas na Esses entrega da criança à mãe, quando as monitoras comentaram com

¹⁸ O trabalho interdisciplinar possibilita o diálogo entre as diferentes áreas e seus conceitos, de maneira a integrar os conhecimentos distintos e com o objetivo de dar sentido a eles.

¹⁹ A Estratégia Saúde da Família (ESF) visa à reorganização da atenção básica de acordo com os preceitos do Sistema Único de Saúde, e é tida pelo Ministério da Saúde e gestores estaduais e municipais como estratégia de expansão, qualificação e consolidação da atenção básica por favorecer uma reorientação do processo de trabalho com maior potencial de aprofundar os princípios, diretrizes e fundamentos da atenção básica, de ampliar a resolutividade e impacto na situação de saúde das pessoas e coletividades, além de propiciar uma importante relação custo-efetividade. Fonte: <https://aps.saude.gov.br/ape/esf/>

as docentes, e até uma agente comunitária de saúde que presenciaram a cena da mãe agredindo a menina que relutava em descer do ônibus.

Nem todos os relatos que chegavam à reunião vinham diretamente de quem os presenciou, muitas vezes as vozes se enunciam através do 'ouvi falar', 'a vizinha comentou' [SIC], muito em decorrência da proximidade, principalmente das agentes comunitárias de saúde que residiam no mesmo bairro das escolas.

Os encaminhamentos nas Redinhas eram feitos pelas equipes participantes das reuniões de maneira bilateral, ou seja, todos os serviços acabavam em algum momento por encaminhar alguma situação, eram então combinadas visitas domiciliares e, por vezes, intervenções conjuntas possíveis no ato da Redinha, porém os envolvidos, posteriormente, deveriam enviar por ofício os encaminhamentos para registro.

Quando o caso debatido era direcionado à Assistência Social, com frequência a sensação era parecida como montar um quebra-cabeças, onde as informações das Redinhas serviam como peças importantes, mas que necessitavam de um encaixe, como por exemplo, ao se referirem a uma criança que estava frequentemente com aspectos relacionados à higiene, sob a perspectiva da narrativa apresentada, deficitários.

Durante as reuniões, muitos encaminhamentos à psicologia foram realizados pelas equipes escolares à psicóloga escolar, contudo as avaliações diagnósticas não foram realizadas nas escolas, assim como acompanhamentos psicoterapêuticos mais longos. Durante todas as reuniões de Redinha em que compareci, não houve a presença de profissionais da Saúde Mental, portanto, os encaminhamentos para este serviço eram realizados apenas por escrito.

Questões como as apresentadas até aqui, descrevem o campo empírico que deu origem a essa pesquisa, o fato de que desde a década de noventa havia um profissional da Saúde inserido nas escolas, as diferenças encontradas com o passar dos anos, quanto a forma de se trabalhar a psicologia no campo escolar, assim como, a incidência frequente de encaminhamentos escolares para outros serviços, apresentaram Xangri-lá/RS como uma cidade a ser explorada, descrita, e posteriormente analisada em torno da temática e do problema levantados através dessa pesquisa.

Na última atualização, o panorama da educação no município em 2020, segundo o site do IBGE, pode ser verificado que a taxa de escolarização de 06 a 14

anos em 2010. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB de Xangri-lá em 2019, foi de 5,4 na medição que vai de 0 a 10. Índice que se manteve estável desde 2015.

No ano de 2020, foram realizadas um total de 2.050 matrículas no que tange o ensino fundamental e médio do município, que conta também com 428 docentes em seu quadro. Xangri-lá, está em 3221º no Brasil e em 497º no RS com uma taxa de escolarização de 97,3%. Possui 135 docentes no ensino fundamental e 20 docentes no ensino médio, tendo 4 escolas de ensino fundamental em seu território.

A realidade da educação no município foi modificada, assim como o cenário mundial, pela Pandemia do novo Coronavírus, o COVID 19²⁰. As aulas na rede municipal e estadual ocorreram exclusivamente de forma remota até o final do ano letivo de 2020.

Anteriormente ao cenário pandêmico, há a observância de que muitos encaminhamentos escolares não eram registrados, portanto, ficava a critério de quem o realizou manter ou não um registro, que ora poderia estar na pasta do aluno, na escola, ora nos materiais mantidos com a psicóloga escolar.

Não havia uma centralização destes encaminhamentos, e cada uma das oito escolas municipais organizou esse processo, à exemplo das Redinhas que ocorreram de maneira sistemática em apenas duas escolas de educação infantil e em uma de ensino fundamental, nas quais, a psicóloga escolar, que as mobilizou, está atuando. No período em que estou no município, participei apenas de uma fora do contexto relatado.

Durante o período de inserção no campo da pesquisa, as reuniões não haviam retornado. Retornaram gradativamente ao modelo presencial, passando pelo híbrido, que consistiu de uma semana de aulas presenciais e outra semana de aulas remotas, com revezamento de turmas à medida que a vacinação foi se estendendo, e os casos de infecção pelo vírus com letalidade foram diminuindo. O contato entre os serviços, a contar pelas reuniões de Redinha, que foram temporariamente suspensas, aos

²⁰ A Prefeitura Municipal de Xangri-lá publicou em 25 de março de 2020 o decreto 20/2020 que versa sobre o estado de calamidade pública e das outras providências. Fonte: http://www.xangrila.rs.gov.br/noticiasView/1018_CORONAVIRUS--DECRETOS-EMITIDOS-PELO-EXECUTIVO-MUNICIPAL.html

poucos também retornaram. Os encaminhamentos, que ocorriam de forma remota, por telefone, via aplicativo *WhatsApp*, também foram se modificando, acompanhado do retorno às aulas presenciais.

2.2 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

A primeira etapa da coleta de informações da pesquisa, iniciou em março do ano de 2021. Esta etapa consistiu na aplicação de um questionário no *google forms* (Apêndice D), destinado a todos os docentes do município. Foram realizados contatos com a Secretaria de Educação Municipal (SMEC), que informou a necessidade de acessar as escolas individualmente. De maneira que a comunicação foi realizada com todas as escolas municipais, através dos contatos privilegiados com as psicólogas escolares.

Assim, foi possível repassar os questionários a todas as escolas e do total de 428 professores no município, obtivemos 23 respostas. O período destinado à distribuição dos questionários ocorreu no intervalo de março de 2021 a junho de 2021, foi também um período de definições quanto ao retorno das aulas presenciais. No contato com algumas diretoras, estas justificavam a baixa adesão ao questionário devido a inúmeras pesquisas e formulários que os docentes estavam recebendo em decorrência do trabalho remoto, e demais tensões que envolveram a Pandemia do Coronavírus.

O questionário visou organizar os docentes através de variáveis, como formação, tempo no município, dentre outras que permitissem a evolução para a segunda fase da pesquisa: as entrevistas em torno da temática dos encaminhamentos escolares.

Após a aplicação dos questionários, foram estabelecidas novas categorias, baseadas nas respostas e que compuseram o roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE E).

Segundo Gomes (2001), as categorias são empregadas para se estabelecer classificações e podem ser usadas em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. As representações sociais, são uma categoria geral para se pensar determinado grupo, as demais categorias analíticas e seus desdobramentos surgiram após a aplicação dos questionários e das entrevistas com os docentes do município de Xangri-lá.

Dos questionários recebidos, observamos que a maioria dos participantes foram do gênero feminino 86,4%, e 13,6% do gênero masculino.

Quanto à formação, observamos que 90,9%, um expoente significativo possuía pós-graduação.

Muitos docentes realizaram encaminhamentos 68,2%, embora nem todos reconheceram que fizeram algum tipo de encaminhamento 31,8%.

Da mesma forma, muitos docentes apesar de possuírem alunos laudados 52,4%, quase a metade deles 47,6% não possuem alunos com laudo.

As respostas ao questionário, balizaram a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada. Observou-se, em muitas respostas uma interpretação positiva sobre os encaminhamentos, falas que se referem a uma melhora na 'autoestima' do aluno ou então, o encaminhamento como um auxílio a aprendizagem escolar, assim como falas contraditórias sobre os retornos dos encaminhamentos por parte da Orientação e demais equipes.

As respostas ao questionário alimentaram o desenvolvimento do roteiro da entrevista semiestruturada, pois a intenção seria um aprofundamento das questões através das falas. As entrevistas podem ser estruturadas e não estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. A forma que articula as duas modalidades é a entrevista semiestruturada (NETO, 2001).

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (MARLI e SODRÉ, p. 34).

É importante esclarecer, que as perguntas da entrevista semiestruturada não nasceram a priori: elas foram o resultado não só da teoria, como também da ação do investigador e de todas as informações já recolhidas sobre o fenômeno estudado, não sendo menos importante seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVINOS 1987), portanto, esta foi a função do questionário nesta pesquisa, além de produzir informações.

A entrevista semiestruturada poderá combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada, conforme Minayo (2010). E foi esta a modalidade de entrevista escolhida nesta pesquisa.

Como parte integrante da produção de informações, mantive um diário de campo, que é um instrumento que recorreremos em qualquer momento da rotina de trabalho que estamos realizando. Ele na realidade, é um

[...] “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto a sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.” (NETO, 2001 p.63).

A análise documental também fez parte desse estudo, ela possibilita a junção de informações como, leis, planos de estudo, livros, reportagens, dentre outros materiais de origem documental (TRIVINOS, 1987). Assim, também foram utilizados documentos nas análises, sendo eles: leis, o Projeto Político Pedagógico da escola e o Regimento escolar, ambos elaborados no ano de 2019 e fornecidos pela diretora da escola.

Em busca de contribuições para construir a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico ou estado do conhecimento, à luz de outras travessias que pudessem auxiliar na compreensão da temática e fornecessem subsídios para endossá-la e, conseqüentemente, trouxesse informações que possibilitasse mais reflexões em torno da temática dos encaminhamentos escolares.

Foi selecionado o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como fonte de busca através dos descritores ‘escola e encaminhamento’. Foram encontrados 773 artigos em periódicos, dos quais fiz a leitura dos resumos, e usei como critério de seleção a relação direta com a temática dos encaminhamentos dentro de escolas, assim, foram excluídos os periódicos que tratavam da temática em espaços não escolares, a exemplo de clínicas escola e/ou espaços onde são ofertados atendimentos, mas que não recebem encaminhamentos de discentes.

Após a análise dos trabalhos, cheguei à marca de 19 trabalhos (Apêndice A) que estão categorizados pelo ano de publicação, tipologia (artigo/dissertação/livro),

título e autoria, área de conhecimento, nome da revista e metodologia utilizada para análise.

É uma questão discutida no universo acadêmico as relações possíveis entre a vida escolar e a produção de diagnósticos. Dos 19 trabalhos selecionados, 14 estavam relacionados aos encaminhamentos às demandas de Saúde, mais especificamente à área da Psicologia. Muitas das análises realizadas discorrem sobre o uso de medicações, os impactos nas vidas dos envolvidos, e os desdobramentos institucionais que um diagnóstico pode acompanhar.

Em Xangri-lá, além da Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID) prevista em lei, discentes com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), por exemplo, à época das Redinhas, também frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando a necessidade é avaliada, assim como, também são inseridos em turmas onde já há a presença de um professor(a) auxiliar.

Muitas das situações debatidas nas reuniões de Redinha, orbitavam em torno dos encaminhamentos de quem não possuíam laudos com diagnóstico, ou então, a respeito de discentes que estavam indo à escola sem o uso da medicação prescrita, quando os docentes relataram para a Orientação Educacional diferenças no comportamento da criança, algumas destas situações chegavam às Redinhas a fim de que houvesse a intervenção de outros serviços nas famílias, principalmente sobre o uso de medicações como Cloridrato de Metilfenidato, também conhecido como Ritalina, ou Concerta, prescrito com frequência em diagnóstico de TDAH.

A partir do levantamento bibliográfico, também se observou que de 773 trabalhos, apenas 19, ou seja, 2,5% tratavam da intersecção entre escola e encaminhamentos a partir da escola, o que demonstra ainda a necessidade de pesquisas nesta categoria.

Assim, os 19 trabalhos satisfizeram a demanda por informações, que possibilitaram reflexões e um panorama de como a temática dos encaminhamentos está sendo tratada no meio acadêmico, assim como, suscitaram questionamentos que auxiliaram a fase das análises da pesquisa.

Em consideração aos participantes dos questionários, e a necessidade de adentrar a etapa das entrevistas, usamos como critério de seleção convidar para a entrevista o primeiro respondente ao questionário, que aceitou prontamente o convite.

Após um total de 23 respostas aos questionários, decidimos estender a possibilidade de as entrevistas ocorrerem também com informantes que não participaram da primeira etapa, ampliando assim nosso espectro. Como critério para seleção dos próximos entrevistados, utilizamos a seleção chamada de bola de neve (VINUTO, 2014), que é um tipo de levantamento não probabilístico, com a finalidade de facilitar o acesso a informantes em casos onde este acesso foi dificultado.

A execução desta metodologia em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, chamados de sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. De tal forma, que as sementes auxiliam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Após a entrevista: “[...] solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador” (VINUTO, 2014, p. 203).

Assim, após o convite ser aceito, a primeira entrevista ocorreu na segunda quinzena do mês de maio de 2021, período em que as aulas ainda ocorriam de forma remota e estávamos com medidas de distanciamento social, fato que levou a entrevista a ocorrer pela plataforma *Zoom*, assim como a segunda entrevista, até a indicação do terceiro informante.

A terceira entrevista, realizada em junho de 2021, foi programada para ocorrer presencialmente. As aulas nas escolas estavam assumindo o formato híbrido, o que favoreceu também o contato presencial.

Observamos que, como provável consequência da metodologia em bola de neve, ela foi agendada com um informante da mesma escola dos outros dois entrevistados.

Retornei andando, desde a escola até minha residência. Foi um dia ensolarado e o primeiro contato presencial com o campo de pesquisa. Neste mesmo dia, ocorreu uma mudança significativa na trajetória: o próximo informante não se tratava de um docente e sim da orientadora escolar. Ao constatar a informação durante a entrevista, naturalmente adaptei o roteiro para questões que pudessem estar mais adequadas à sua vivência com os encaminhamentos escolares. (Diário de campo, 9 de junho de 2021).

A inserção da Orientação escolar entre os informantes, foi uma consequência do método bola de neve. Observou-se também que, todos estavam concentrados na

mesma escola, o que nos levou a transformar a pesquisa em um estudo de caso, que possui a mesma natureza descritiva, contudo se delimita a um espaço.

Segundo Trivinos (1987), os estudos de caso permitem o aprofundamento em determinada realidade. O grande valor destes estudos é justamente fornecer conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, e que, os resultados alcançados permitam o encaminhamento de novas pesquisas.

Por questões de ética e sigilo, decidimos pela não identificação do nome da escola pesquisada, para fins de contextualização, informamos que é uma das quatro escolas de ensino fundamental do município de Xangri-lá/RS. A fim de ampliar a coleta de informações, as entrevistas foram também pensadas a outros agentes da instituição. Além dos docentes, que foram o foco inicial da pesquisa, e a orientadora escolar entrevistada, outros agentes foram selecionados, pois poderiam estar diretamente ligados aos processos de encaminhamentos escolares, sendo eles: supervisão escolar, direção, psicologia escolar, auxiliar de sala e AEE.

A primeira entrevista, após a identificação do estudo de caso, ocorreu com a direção escolar. Ao todo obtivemos dez entrevistas, com quatro docentes e as seis outras, envolveram a diretora, a orientadora escolar, a supervisora escolar, a auxiliar de sala, a psicóloga escolar e a professora do AEE. A fase de coleta de informações se encerrou em setembro do ano de 2021.

Todas as entrevistas foram gravadas, e posteriormente transcritas na íntegra, conforme exemplo no Apêndice B. Após, foram relidas as transcrições e selecionados os eixos temáticos balizados nos critérios do método antropológico do (1) Estranhamento, da (2) Esquematização dos dados empíricos, da (3) Desconstrução, da (4) Comparação, e por fim, da (5) Sistematização em modelos alternativos, que são os cinco passos propostos por Cláudia Fonseca (1999), em seu texto “Quando cada caso não é um caso”.

“Cada caso é um caso” só faz sentido nessa perspectiva aberta — em que o educador ou agente social não somente se mune de diversos modelos explicativos, mas também ousa — a partir da observação de caso após caso — criar ele mesmo novas hipóteses. Ao colocar a ênfase no método (e não em algum receituário teórico), o método etnográfico serve como uma maneira interessante para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia-a-dia. Ele provavelmente não poderá cumprir o método etnográfico ao pé da letra. Não terá a disponibilidade para passar horas a fio fazendo observação participante. (Muitas vezes, seu contato com o “nativo” é confinado à sala de aula ou consultório.) Não terá o luxo de passar “incógnito” entre seus nativos. Entretanto, poderá tomar de empréstimo alguns dos elementos descritos aqui — o estranhamento, a esquematização, a

desconstrução de estereótipos e a comparação sistemática entre casos para chegar a novas maneiras de compreender seus “clientes” e interagir de forma criativa com eles. (FONSECA, 1999, p. 76).

O Estranhamento, foi descrito desde a entrada no campo e pelas observações anteriores como membro do corpo técnico da prefeitura de Xangri-lá. A Esquematização, dos dados empíricos ocorreu através dos questionários e também após as transcrições, e esquematização de eixos temáticos em categorias de análises através de padrões de repetição nas falas dos entrevistados.

A Desconstrução, etapa desafiadora, ocorreu quando suspendemos preconceitos e vícios na escuta: “Para “escutar” o outro, para estarmos prontos a captar significados particulares, devemos primeiro rever certas noções de nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo (FONSECA,1999, p.69). Como parte das equipes envolvidas, e por ser servidora pública em Xangri-lá, a desconstrução foi um exercício constante.

A Comparação, ocorreu através das leituras bibliográficas e pelo estado do conhecimento apresentado na pesquisa. E por fim, a Sistematização, em categorias de análise e apresentação de um modelo alternativo ocorrerá nos capítulos que se seguirão. A escolha por uma lógica etnográfica a compor esta pesquisa, se justifica por ser esse um modelo que integra a proposta interdisciplinar que envolve a formação em um mestrado profissional, nas perspectivas da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia na interface com a Educação.

3 O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, serão consideradas diferentes perspectivas no que se refere às representações sociais que, de maneira geral, podem ser compreendidas como “imagens construídas sobre o real” (MINAYO, 2013, p. 108), e que são estabelecidas na relação dos indivíduos com seu grupo, e não na ação estritamente individual.

Segundo Araújo (2008), as representações são dadas nos espaços públicos quando há consenso e possuem caráter dinâmico:

Elas são fruto de um processo sempre atuante, desencadeado pelas ações coletivas dos indivíduos, mas implicam em um reflexo nas relações estabelecidas dentro e fora do grupo, no encontro com outros indivíduos ou outros grupos sociais. Como resultante temos que a ação dos indivíduos é caracterizada pelas representações sociais que seu grupo elaborou. (p.100).

Minayo (2013), apresenta o conceito de representações sociais na perspectiva da sociologia clássica sob a ótica de três autores: Durkheim, Marx e Weber. Segundo a autora, Durkheim foi o primeiro a tratar abertamente sobre o conceito das representações sociais. Para ele, a representação é a forma como a sociedade se vê e vê o mundo em que vive. É apresentada através de crenças, mitos, lendas que não são dados a priori, mas são parte dos fatos sociais. O fato social é a ação, a forma de agir, pensar, sentir e se manifesta sob duas características: a exterioridade e a ação coercitiva. A sociedade prevalece sobre os indivíduos dispondo de normas, regras e leis que asseguram a perpetuação das instituições. Tais normas, encontram-se fora do indivíduo e são dotadas de uma força imperativa.

Ao trazer Marx, Minayo (2013), discorre que as representações permitem compreender as bases da sociedade e sua história através das relações reais e materiais nas quais se vive. Nesse sentido, as representações são determinadas de acordo com a classe social em que a pessoa pertence, e são produzidas e reproduzidas pelo indivíduo, assim, representam formas equivocadas da realidade.

Minayo (2013), traz que, para Weber, a sociedade não está na exterioridade. A sociedade é formada pelas interações dos indivíduos que agem de forma recíproca. Nesse sentido, Weber é o representante da Sociologia Compreensiva, que busca compreender como se produz a coesão social através das ações individuais. Portanto, para entender as ações dos seres humanos é necessário compreender os significados atrelados a elas. Weber, acreditava que a base da sociedade é o indivíduo.

Magnani (2004), utiliza a análise antropológica de Malinowski²¹ sobre os Balomas²² de Kiriwina, para fazer uma relação com as representações sociais em pesquisas atuais, ao trazer o intenso trabalho de campo realizado por ele na ilha de Kiriwina, a maior das ilhas Trobriand da Papua Nova Guiné. Malinowski, observou que cada nativo tinha sua crença individual sobre os Balomas, portanto, para chegar em um estágio de definição sobre eles, seria necessário observar os costumes e ainda confrontar as narrativas e opiniões pessoais construídas. Ele parte da pressuposição, de que há uma totalidade, esta, contudo, não é uma realidade homogênea e inerente a sociedade, como coloca Durkheim (MINAYO, 2013).

Magnani (2004), observa que não são as condições sociais que definem as representações, a exemplo de estudos com os representantes das classes populares. Este entendimento, isolado de fatores externos aos discursos, podem suprimir informações relevantes em uma pesquisa, na tentativa de (...) “devolver a fala aos oprimidos” (MAGNANI, 2004 p.131).

Magnani (2004), no que tange aos elementos individuais para análise como na perspectiva weberiana (MINAYO, 2013), destaca o estudo dos dogmas, ou crenças, como ponto elementar na busca sobre os sentidos, a exemplo dos Balomas:

Resumindo (podemos dizer que todas as crenças, na medida em que estão implicadas no costume e tradução dos nativos devem ser tratadas como objetos fixos e invariáveis. Todos acreditam e agem de acordo com elas, e como as ações habituais não deixam campo para **nenhuma variação individual**, este tipo de crença está homogeneizada por suas encarnações sociais, podemos denominá-las dogmas no credo nativo, ou ideias sociais da comunidade na medida em que contrapõe as ideias individuais. (MAGNANI, 2004, p. 138, grifo meu).

Assim, o trabalho antropológico realizado por Malinowski (MAGNANI, 2014), apresenta elementos próprios e distintos de muitas teorias mencionadas sobre representações sociais, o que possibilitou uma revisão sobre o conceito e o seu uso em pesquisas. É ponto passivo para Magnani (2004), que para alcançar uma representação social se faz necessário um processo de reconstituição - Malinowski rastreou fragmentos e os organizou de acordo com os informantes e o status social dentro da tribo. Portanto, as crenças individuais só farão sentido quando estiverem incorporadas nas condutas, e só assim poderão ser reconstituídas.

²¹ Bronisław Kasper Malinowski nasceu em 7 de abril de 1884 em Cracóvia na Polônia e faleceu em 16 de maio de 1942 em New Have nos EUA. É considerado um dos fundadores da antropologia social.

²² Espíritos dos Kiriwina mortos que seguem existindo mesmo após sua morte, conforme cultura local.

Autor de relevância para se pensar as representações sociais, o psicólogo Serge Moscovici (2015), considera as representações como inerentes à linguagem e como prática central da psicologia social, no que tange a ligação, e não a distinção entre individual e coletivo. Através de seus estudos, muitas pesquisas foram realizadas, sempre demonstrando a heterogeneidade das sociedades modernas.

Moscovici (2015), nos diz que a psicologia social insere uma nova forma de ver as representações sociais, distintas da sociologia, principalmente a durkheimiana já que se ocupa da dinâmica das relações, que não são estanques. São também uma maneira “[...] específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2015, p.46). As representações, se apresentam como uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e por isso mais móveis e flexíveis que teorias.

Segundo Guareshi (2013), Moscovici entendia o modelo de sociedade de Durkheim como estático e tradicional. As sociedades modernas são dinâmicas e fluídas, assim, Moscovici preferiu o conceito de representações sociais à coletivas

As representações são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar- um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. “É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de coletivo”. (MOSCOVICI, 2015 p.49).

Para Moscovici (2015), uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social: senso comum, práticas, regras de comunicação.

Para ele (MOSCOVICI, 2015), sem representação não há comunicação, por isso a insistência em tratar como fenômeno o que anteriormente era visto como conceito, assim como ressaltar o caráter dinâmico das representações sociais e o caráter heterogêneo e variável das representações. Onde falta sentido há uma clivagem e novas representações emergem.

Em Moscovici (2015), a tendência humana leva a tornar familiar o que não é familiar, através de dois fenômenos: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem, é um processo que transforma algo estranho e perturbador em algo familiar, através do nosso sistema particular de categorias, e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser a apropriada. Pode ser como ancorar um barco perdido em um espaço social através de paradigmas já existentes

e familiares, ou seja, menos ameaçadores. No momento, em que determinado objeto ou ideia é comparado a um paradigma já existente, se for aceito, imediatamente aquela ideia ou objeto assumirá as suas características. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2015).

Já a objetivação, é um processo mais atuante que a ancoragem, que une a ideia de não familiaridade com a de realidade. Ela é física e acessível aos olhos, e traz o caráter objetivo da representação: “[...] transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (MOSCOVICI, 2015, p.71). Assim, as representações são

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2015, p. 21).

Ainda para Moscovici (2015), todos os aspectos cognitivos, toda a motivação e todos os comportamentos, dependem da significação e que haja uma linguagem comum entre duas ou mais pessoas. É o que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático, mas ao mesmo tempo os une. Ao dizer que, as representações são sociais, ele diz principalmente que são simbólicas, e possuem tanto elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos. “[...] é por isso que nós consideramos seu conteúdo tão importante e nos recusamos a distingui-las dos mecanismos psicológicos como tais” (MOSCOVICI, 2015, p.105).

A obra de Moscovici (2015), implica em um tema que permeia também a obra *Pensamento e Linguagem* de Vygotsky. Pois, para Vygotsky (1993), o pensamento e a linguagem da criança estão subordinados à linguagem e ao pensamento da sociedade. A criança adquire grande parte de suas ideias e vocabulário através das instituições socializadoras. Ela, portanto, não domina a realidade, já que lhe falta o acesso à experiência de que necessitaria adquirir, porque vive em um mundo restrito pelo mundo dos adultos. Para a criança, haveria um processo libertador quando, de acordo com a linguagem, começasse a interiorizar essas representações. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VIGOTSKI, 1993, p.108).

Nesse sentido, o pensamento desenvolvido nas matrizes vygotskiana/moscoviciana endossa a tese de que a realidade do sujeito e a realidade sócio-histórica são interdependentes. E, no que se relaciona à questão do sujeito, a dinâmica dos processos geradores das relações entre o todo e suas partes irá compor o motor das mudanças e permanências de seu desenvolvimento, que, de um ponto de vista dialético, preconiza o conflito gerador entre cultura e cognição como movimento de transformação de sua realidade subjetiva, tomando-se a atividade simbólica como o seu demarcador central. (MAGALHÃES, 2014, p. 250).

Para Moscovici (2015), Vygotsky ao tratar as funções mentais como constituídas na história social, trouxe uma mudança fundamental em todas as áreas da psicologia comparada ao impacto dos pressupostos de Durkheim dentro da sociologia.

As representações não são criadas por apenas um indivíduo, contudo, quando criadas, adquirem vida própria e assim como nascem podem morrer para que novas representações surjam, assim sucessivamente (MOSCOVICI, 2015).

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. (MOSCOVICI, 2015, p. 35).

Disto decorre, que trazer à consciência as representações sociais, também é ter um maior domínio sobre as influências das mesmas sobre nós. Ninguém está imune a elas, pois são inerentes a cultura, a linguagem: “[...] acredito que toda representação social deva ser analisada a partir de uma trajetória icônica e linguística que ascende a uma fonte de ideias em forma de campos semânticos e esquemas socialmente construídos e transmitidos (HERNANDEZ, 2010 p. 95)”.

“Eu até mesmo iria ao ponto de afirmar que, quanto menos nós pensamos nelas, quanto menos conscientes somos delas, maior se torna a sua influência” (MOSCOVICI, 2015, p. 42).

Buscar os sentidos, reconstruir trajetórias, atitudes, crenças e discursos, e considerar que as formações humanas são atos e não necessariamente ações, é parte de um estudo que se implique com a teoria das representações sociais. Muito embora, a observância de ações também seja parte das representações sociais, as construções linguísticas estão mais no ar do que na terra, e as formações concretas das representações sociais se ancoram através de saberes em disputa. Toda busca de conhecimento sobre elas, poderá ser libertadora.

A definição do estudo de caso, amplia a percepção sobre como uma estrutura escolar ampara suas visões em relação ao objeto desse estudo: encaminhamentos escolares, neste caso, para as ações de Saúde e Assistência Social em uma escola pública. Ao adentrar nos meandros da Educação, as interlocuções se investem de sentidos plurais, familiares e não-familiares, permitindo que cheguemos às representações sociais específicas de um determinado grupo, inserido em um tempo histórico e que compartilha significados.

Situando no campo simbólico, o estudo sobre encaminhamentos escolares compreendido aqui através da psicologia social, requisitou uma sustentação teórica, que proporcionasse a identificação de crenças interiorizadas que denunciasses visões de mundo a partir da perspectiva escolar/educacional, assim como a teoria das representações sociais. Nas palavras de Moscovici,

[...] se as representações sociais servem para familiarizar o não-familiar, então a primeira tarefa de um estudo científico das representações é tornar o familiar não-familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas. A descrição, é claro, nunca é independente da teorização dos fenômenos e, nesse sentido, a teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para tomá-las inteligíveis como formas de prática social. (2015 p. 25).

Essa análise, sedimenta-se, no intervalo interpretativo e relacional de parte de uma equipe escolar a respeito do encaminhamento de alunos para outros serviços/profissionais. Uma das contribuições da teoria das representações sociais, é a relação intrínseca entre saber científico e senso comum, que culmina em práticas sociais. São as construções simbólicas, produzidas pelos meios de comunicação diversos, que resultam em imagens e palavras no senso comum, que possibilitam a comunicação entre pares e grupos, a resolução de problemas comuns e a interpretação da realidade.

[...] para a teoria das representações sociais, o conhecimento que as pessoas têm sobre grupos que podem ser alvo de projeção é construído tanto por memórias coletivas, como pelas teorias que circulam na comunidade científica, nos meios de comunicação de massa e nas conversações do dia a dia". (MOSCOVICI, 2015, p. 255).

E são muitas as conversações, que pouco a pouco irão compondo as representações sociais, que situam indivíduos, e que nos auxiliaram a investigar como

se formaram e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar grupos e pessoas, e analisar os processos de encaminhamento escolar.

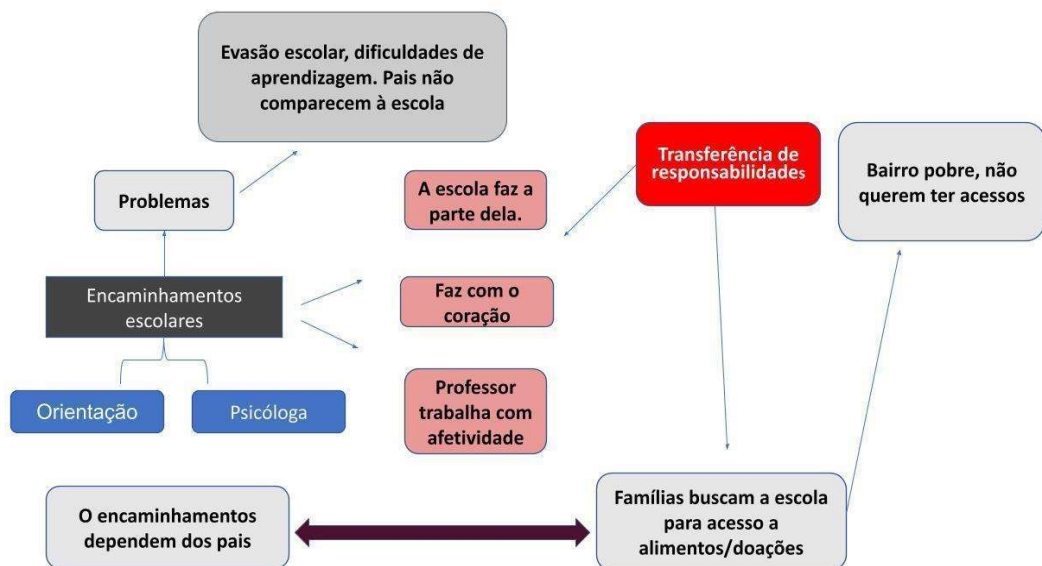
4 OS ENCAMINHAMENTOS ESCOLARES POR UMA ESCOLA PÚBLICA

Orientar, fazer com que algo avance, ou se movimente em determinada direção; estes são alguns dos significados atribuídos ao verbo encaminhar, no dicionário formal, contudo, os caminhos que levam a atos, antes ainda, devem estar investidos de sentidos, que aqui serão apresentados através de falas e assim, passarão a assumir seus próprios significados, porém, não dissociados de representações ancoradas e já trilhadas por outras travessias.

A partir das entrevistas realizadas, definiu-se imagens, neste caso, dos encaminhamentos escolares realizados em uma instituição escolar pelas vozes de seus agentes e, a partir dessas vozes, foram traçadas as análises dessa pesquisa.

Durante o processo da escuta, foi possível reparar padrões nas respostas, quando os informantes foram questionados a respeito de como ocorriam os encaminhamentos. As falas nunca são desinteressadas, e sim, carregadas de sentidos. Alguns, apresentados no fluxograma a seguir:

MAPA 1- Fluxo dos encaminhamentos escolares



Fonte: Elaboração da Pesquisadora (dados da pesquisa).

Na escola pesquisada, os encaminhamentos de alunos ocorrem por dois caminhos principais: o primeiro e mais comum, é realizado pela orientação escolar; e o segundo, surgiu a figura da psicóloga escolar como um agente possível:

Primeiro procuro a orientação, nunca encaminho na primeira aula. Procuro a psicóloga para observar o aluno na sala de aula, ela contribui, ela notava também. Marcava para a psicóloga assistir a minha aula. Todos os encaminhamentos foram assim. (DOCENTE 4, 2021).

Durante as falas, se observaram também algumas mudanças, muitas oriundas do período pandêmico, quando os encaminhamentos passaram a ocorrer sem formulários, ou seja, sem a documentação física.

O encaminhamento é pelo sistema de orientação. 2017 e 18 se fazia uma planilha e a orientação fazia o encaminhamento. Em 2019 não precisa mais de planilha, é oralmente que se faz para a orientadora e ela é que encaminhava. Eu achava bem melhor, sabe? O formulário e o parecer descritivo porque se não tinha retorno a planilha era a prova. Não sei como é agora. Não sei como é feito o registro depois de 2019. Ficava uma cópia comigo... ficou a desejar de 2019 pra cá. De 2019 pra cá a gente não tinha como saber, o único retorno era: agendou ou não. Pedi retorno de um caso para a orientação e nada, a impressão que eu tenho é que vai pra lá e não tem retorno. (DOCENTE 2, 2021).

Um professor, que já foi vice-diretor na escola relata: “As reuniões de rede são com a direção e orientação, com os professores não. Nunca participei de reuniões” (DOCENTE 4, 2021). Outro docente também relata: “Não quer dizer que não nos respondam, mas não é sempre” (DOCENTE 3, 2021).

As falas trazidas, revelam que os docentes estão em posição alheia aos encaminhamentos, suas falas trazem uma possível identificação do ‘diferente’ em sala de aula, que ainda poderá passar por avaliação da psicóloga, eles não participam das reuniões e não recebem devolutivas em relação aos casos.

Zibetti, Souza e Queiróz (2010), ao estudarem os encaminhamentos, observaram que o docente, após encaminhar o aluno para a Orientação, não participava mais do processo de investigação sobre o que foi chamado de queixa escolar²³, não observaram também questionamentos sobre os processos pedagógicos e demais questões relacionadas à dinâmica escolar, por parte do

²³ Por “queixa escolar” entendem-se as demandas formuladas por pais e equipe pedagógica acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar.

profissional que atenderá o discente, demonstrando mais uma vez a desarticulação entre o docente e o profissional/ serviço que recebeu a demanda encaminhada.

Na pesquisa documental, através do projeto político pedagógico (PPP) e do regimento escolar, se buscou informações a respeito de uma orientação para o fluxo de encaminhamentos. Na parte destinada ao planejamento das atividades dos docentes, se observa:

[...] além da hora atividade, o professor deve ter momentos que oportunizem o diálogo com o projeto pedagógico da escola. O Plano de Carreira Docente deve garantir e valorizar seu vínculo com a escola proporcionando tempo e espaços de discussão, troca de experiência com outros colegas e informações com a equipe gestora e pedagógica. O professor não pode ficar sozinho em sua função. (PPP 2019, p.25).

Diferente das orientações do regimento escolar e do PPP, encontramos narrativas dos docentes referentes à solidão, e a falta de informações a respeito dos encaminhamentos escolares. Observa-se que, no capítulo que discorre sobre a organização administrativa e técnica, na seção em que organiza o trabalho pedagógico:

Art. 27- A organização do trabalho pedagógico é constituída pela equipe administrativa (diretor e vice-diretores), equipe pedagógica (professores, supervisores, orientadores e psicólogos) e equipe técnico-administrativa (auxiliar de biblioteca, secretário, merendeiras, serviços gerais, lavadores). (REGIMENTO ESCOLAR, 2019).

Já no PPP (2019), temos uma distinção entre as equipes, quando a supervisão, a orientação e a psicologia são consideradas “equipe de Suporte Pedagógico” (PPP, 2019), e a equipe docente é composta pelos professores e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A discordância entre os documentos e as falas a respeito da falta de retornos e informações, demonstram, que existe uma diferença importante entre as vivências diárias e os lugares de saber/poder dentro da instituição, que os documentos sozinhos não superam.

A temática ligada a encaminhamentos, surgiu com frequência sob a perspectiva crítica do uso de diagnósticos e o consumo de fármacos, no artigo de Brigadão, Cruz e Lemos (2016), que relaciona os altos índices de encaminhamentos a uma lógica de controle. Em um artigo de 1994, há a análise da psicologização do fracasso escolar

nos serviços de Saúde, através dos motivos de 131 atendimentos, sendo a maioria deles (60%) realizados após encaminhamentos oriundos de escolas (SILVA, 1994).

A orientação escolar, em seu relato sobre como recebe os encaminhamentos:

O professor fala pra mim, falo com a psicóloga, daí faz a reunião antes de chamar a mãe. A psicóloga já faz uma analisada. Na reunião é a AEE, psico e orientação, aí mandamos para a secretaria de saúde, sempre é o caso. O pediatra que diz para onde vai, a mãe vai com o parecer em mãos. Reuniões com estes profissionais não, médico não. Só com psicopedagogos de fora da escola. Depois tem que chamar a mãe para saber, quando a mãe não vai chamam o conselho, que leva a mãe aí. (ORIENTAÇÃO, 2021).

O relato da orientadora, citada como a primeira a ser requerida em casos de encaminhamentos, contém informações do fluxo, também relatadas pelos docentes. Ela, citada como principal responsável, concentra as decisões a respeito deles em uma reunião interna que ocorre apenas com as profissionais do AEE e da psicologia. E a psicóloga, se observa que já nesta ocasião, está investida de autoridade na análise do caso.

A noção de transferência de responsabilidade é um dos pontos levantados na análise trazida por Zibetti, Souza e Queiróz (2010), principalmente através da noção de que no ambiente escolar não há uma consideração de que as situações ‘problema’ lá, também, surgem. As análises não são institucionais, e sim individuais, problemas de aprendizagem ou então de ‘ensinagem’ são muitas vezes descritos através de um diagnóstico. Os autores, observaram que na medida que o encaminhamento começava pelos docentes, assumia, via Orientação Educacional a responsabilidade de chamar as famílias para solucionar as demandas surgidas em sala de aula e, caso não houvesse uma resolução, os casos eram encaminhados à Saúde para atendimento psicológico.

Foi possível conceber que mesmo que houvesse a tentativa de implicar o docente novamente no processo, quando chamados, eles raramente compareciam às entrevistas e/ou respondiam o questionário para levantamento de informações do aluno que era enviado para atendimento. As autoras concluem que, há uma transferência de responsabilização, assim como uma relação de cumplicidade entre Psicologia e Educação: “as crianças que não atingem os resultados esperados são consideradas portadoras de algum distúrbio que precisa ser corrigido pelos profissionais da saúde” (ZIBETTI, SOUZA, E QUEIRÓZ, 2010 p. 503).

Foi observado, que os encaminhamentos são direcionados pela Orientação escolar e Psicóloga, e para que haja continuidade, precisarão passar ao campo da Saúde, através da figura do médico, neste caso o Pediatra. Antes ainda, o fio condutor deste circuito é a família, tendo como centro a imagem da mãe, que se não movimentar o encaminhamento, terá que este receber a condução do órgão de proteção, neste caso o Conselho Tutelar (C.T).

Nas falas da professora do AEE, também se observam informações a respeito do fluxo:

Foi determinado que os educadores não encaminham para especialistas. Eu entendo que se deve encaminhar para o médico e ele deve indicar especialistas. Eu não sei qual o especialista que deve atender. Acho complicado enquanto escola ficar dando alguns direcionamentos, não cabe a escola. (AEE, 2021).

A direção da escola diz: “são dois tipos de encaminhamento: o externo para o clínico geral e o interno que é para a orientação” (DIREÇÃO, 2021).

Estes posicionamentos, demarcam uma distinção hierárquica importante e, por consequência, definem diferentes lugares e responsabilidades. Segundo Moscovici (2015, grifo meu) a sociedade é uma criação visível, contínua, dentro do que ele chamou de **universo consensual**. Existe no universo consensual uma cumplicidade, e nos locais públicos são construídas as suas próprias leis. Há uma manutenção e consolidação grupal, amparada por discursos que sustentam e criam uma estabilidade, e mantém o grupo satisfeito em suas necessidades de expressão e comunicação.

Quando a escola é destituída do conhecimento, a respeito de quais especialidades e/ou serviços que o aluno necessitaria, ainda, é possível analisar que alguns direcionamentos não são de sua alçada. Representação que é compartilhada pelo grupo. Dito isso, surge uma cisão importante quanto às responsabilidades de cada área de conhecimento, neste caso, as áreas da Saúde e da Educação. O que se observa, em outra fala da profissional do AEE: “Nas redinhas não precisava de trâmite de pediatra, com a enfermeira era mais fluído. Na reunião, com a presença da enfermeira, ela se colocava como quem leva até as especialidades a quem este aluno deveria acessar” (AEE, 2021).

Com outro profissional da Saúde, na oportunidade das reuniões de redinhas representado pela enfermeira, esta estaria investida da capacidade de conduzir os

encaminhamentos. Chama a atenção que a psicóloga, mesmo tendo a profissão atrelada a área da saúde, ao estar na escola, passa a ser também parte do corpo pedagógico ao encontro do que diz o Regimento Escolar, contudo, ainda realiza análises privilegiadas antes dos encaminhamentos saírem da escola.

Em pesquisa realizada por Labadessa e Lima (2017), em quatorze escolas de ensino fundamental na cidade de Ariquemes/RO, e em um núcleo de Saúde, foi observado um aumento dos encaminhamentos realizados pelas escolas à Saúde entre os anos de 2008 a 2009, e 2009 a 2010. No ano de 2009, o aumento foi de 400%, vindo a cair 70% em 2010. Nesse caso, as autoras observaram, que a oferta de atendimento psicológico, que antes não havia, pode ter suscitado esse aumento, já que a escola não criava espaços para debates sobre o que as autoras chamavam de “queixas escolares”, e que demonstra a transferência para o âmbito da Saúde, das questões que surgem dentro do espaço escolar.

Por outra via, os encaminhamentos relacionados ao órgão de proteção (C.T), não recebem o mesmo status que os encaminhamentos realizados para a Saúde, e podem ser realizados de forma direta. O Conselho Tutelar, se limita a ser o órgão que fiscaliza, a fim de verificar se a família está conduzindo o aluno ao atendimento, ou então, adverte de que deverão enviar o aluno à escola, ou ainda, entregar as atividades remotas realizadas no período da Pandemia.

Com as atribuições previstas no artigo 136 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL,1990), o conselheiro tutelar atua com crianças e adolescentes diante de situações de violação de direitos. Também é papel do conselheiro, atender e aconselhar os pais ou responsáveis dessas crianças e adolescentes. E é a partir do atendimento, que o profissional aplicará ou não medidas de proteção.

Duas semanas sem contato com a família a orientadora vai atrás para saber. Algumas nem mandam as atividades remotas. Se não encontramos, encaminhamos para o C.T e temos tido retorno. Uma família foi notificada pelo Ministério Público e foi efeito cascata, resultado positivo (pausa) outras famílias passaram a cooperar. (DIREÇÃO, 2021).

Conforme a fala da psicóloga:

Os encaminhamentos são feitos em equipe diretiva junto com a orientação. Assistência social e o C.T. Os casos que não conseguimos acessar. Mais de

cinquenta alunos sem contato na Pandemia, porque temos um público que trabalha muito. (PSICÓLOGA, 2021).

O que se observa também, na fala da supervisora escolar

Encaminhamentos como ocorrem pela orientação, geralmente em relação a frequência do aluno que vai para o C.T. Duas semanas sem ir se emite relatório e FICAI²⁴ e o C.T faz contato com a família. Se for por motivo banal vai para o Ministério Público, às vezes eles voltam pelo bolsa família que exige que a criança esteja na escola. Eram estudos de caso que foram feitos pela orientadora, principalmente pelas famílias que não eram presentes na escola. Os pais não aparecem, dependendo da fala, devem tomar providências. (2021).

A Assistência Social e o Conselho Tutelar, estão associados à busca ativa das famílias, pela tônica do controle, assim como é citado o Ministério Público, instância de maior autoridade dentro da lógica legal. Importante considerar que, o Conselho Tutelar faz os primeiros contatos, e que há uma lógica crescente em nível de atuação. Quando os casos chegam ao Ministério Público, significa que há uma maior gravidade.

“Vulnerabilidade muito grande, com crianças envolvidas com o tráfico de drogas. A nossa ação vai até um ponto. Depois tu não consegue, aí é a rede que ampara a criança (DOCENTE 1, 2021). “O conselho tutelar responde, aqui a polícia é constante”. (DOCENTE 3, 2021).

A relação com a escola, se mostra atravessada por representações de cunho legal. As famílias são entendidas como dependentes de políticas assistenciais, como o Programa Bolsa Família²⁵ e cestas básicas. Há um distanciamento evidente, entre as famílias e a escola, assim como, se observou um distanciamento entre os docentes e as equipes que encaminham, e entre a escola e os profissionais da saúde.

²⁴ A FICAI - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente, foi instituída, em 1997, em Porto Alegre, através de parceria entre o Ministério Público, a Secretaria Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e Conselhos Tutelares, com o objetivo de estabelecer o controle da infrequência e do abandono escolar de crianças e adolescentes. A FICAI visa garantir a permanência da criança e do adolescente na sala de aula através de parceria entre a escola, o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Os parceiros atuam no combate à infrequência, que é o primeiro passo para o abandono e a evasão escolar. Fonte: <https://www.mprs.mp.br/hotsite/ficai>

²⁵ O Bolsa Família foi um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possuía três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. A gestão do Bolsa Família era descentralizada, ou seja, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios tinham atribuições em sua execução. Em 2021 o Programa Bolsa Família foi substituído pelo programa Auxílio Brasil. Fontes: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia> e <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/auxilio-brasil>

De Certeau (1995), salienta que, a separação dentro do espaço escolar entre o saber e os aspectos relacionais é impossível. Quando uma situação foge do controle, podemos pensar que ela transcende o que se espera do enfoque pedagógico, e é então que a escola se torna “[...] um laboratório onde este problema social é de certo modo miniaturizado, mas visível e passível de tratamento” (DE CERTEAU, 1995 p. 129).

No passado, a cultura escolar²⁶ esteve nas vias do século XVI ligada à missão evangelizadora, próximo do que é entendido como função religiosa, como uma missão, delegando ao docente o papel de organizador da sociedade. Aqui, nasce o que De Certeau (1995), chama de transição de uma cultura “desinteressada” para uma cultura interessada. Já que no século XIX os efeitos do poder Republicano Laico, apresentavam-se desinteressados, porém, apenas enquanto estava menos condicionado à função de reproduzir uma forma de poder.

Assim, também, passa a conduzir os docentes a uma forma de representação, de que lhes falta importância e apoio, e há uma ligação que o autor observa dos professores na França com os partidos políticos de esquerda, por se sentirem à margem da sociedade (DE CERTEAU, 1995).

Conforme, observamos na fala de um dos professores da escola: “[...] a gente precisa ter o conhecimento destes encaminhamentos para ajudar. Antes tínhamos autonomia. Teve um caso em que levamos a criança à consulta. Agora não pode mais” (DOCENTE 4, 2021).

Esta representação também surge, quanto ao conhecimento sobre os encaminhamentos, ou então sobre a capacidade de amparar questões complexas. A escola se apropria do lugar de comunicadora de infrações, pois não constrói uma aproximação com as famílias, a ponto da intervenção legal, ou a suspensão de benefícios assistenciais se tornarem os definidores das ações.

De Certeau (1995), traz que a posição sociológica do docente é o resultado ideológico da sua situação de marginalizados. Eles não estão mais no centro da cultura, mas nas suas bordas, após a abertura publicitária, midiática e tecnológica. Os

²⁶ Viñao Frago concebe a cultura escolar como um conjunto de normas, procedimentos e práticas que se enraízam em modos de pensar e agir no cotidiano escolar. Portanto, “esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

docentes podem ser considerados, como coloca Bourdieu (2007), “[...] aprisionados ou cúmplices na proporção que possuem ou deveriam possuir “valores” para distribuir” (p. 134).

Podemos pensar ainda, no que Moscovici (2015), apresenta como universo Reificado. distinto do universo Consensual, sobre o qual diz que

A sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”, como comerciante”, ou de se abster de que “eles não tenham competência a matéria”. (p. 51).

A simples divisão de funções dentro do espaço escolar, e as sanções legais não se sobrepõem, nas ações, aos acordos tácitos que são identificáveis enquanto representações sociais.

Conforme Moscovici (2015), no universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, com sentido e finalidade, agindo e reagindo sob a perspectiva humana. Isso pressupõe um grupo de pessoas livres, e cada indivíduo tem voz nesse grupo, não existindo assim competências exclusivas. Existe no mundo consensual uma cumplicidade e, nos locais públicos, são comunicadas e construídas suas próprias leis.

Assim, o espaço escolar, também é entendido como um espaço que significa ações. Os encaminhamentos escolares, nos dão uma dimensão de como estas relações vão se construindo, e se apresentando através das representações sociais, das linguagens consensuais de um grupo.

Para Moscovici (1978), o que difere a representação social de outros fenômenos coletivos, é que ela contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. Diferente da ciência (visa controle da natureza e quer contar uma verdade sobre ela), e da ideologia (sistema geral de metas que justifica atos humanos/grupos).

Compreendemos, finalmente, as representações sociais como imagens que criam significados. Este capítulo, se propôs a analisar como o caminho dos encaminhamentos escolares carregam significados dentro da escola, e organizam condutas. Os pontos que mais chamaram a atenção, na temática dos encaminhamentos, foram: a desarticulação dos profissionais e serviços que

participam do processo de encaminhamento escolar, e, a transferência de responsabilidades que esta configuração comunica.

5 O ENCAMINHAMENTO ESCOLAR COMO PROBLEMA

Para refletirmos a respeito da construção da ideia de civilidade, através do Estado e conseqüentemente da escola, trataremos de aprofundar sobre o tema pelo levantamento histórico que Norbert Elias fez sobre a História dos Costumes.

Chartier (1991), ao discorrer sobre o tema, apresenta o quanto o processo civilizador se revestiu de intencionalidade quando a racionalidade da Corte de Luís XIV, através das cartilhas produzidas a fim de instaurar as boas maneiras, compreendiam o interesse de se estabelecer uma nova ordem social, onde o Estado tira proveito de interferências que nascem na esfera do privado.

O desenvolvimento do conceito de civilização, ou *Civilité*, pode ser entendido como a construção de uma língua comum. Para Elias (1993), inicialmente o italiano, seguido do francês, foram as línguas substitutas do latim, que, assim como elas, traduziam uma formação social. O autor, determina com exatidão o ponto de partida deste processo, tendo ele ocorrido no século XVI através do tratado de Erasmo de Rotterdam intitulado: *De Civilitatemorumpuerilium* (Da civilidade em crianças).

Este tratado reveste-se de uma importância especial, menos como fenômeno ou obra isolada do que como sintoma de mudança, uma concretização de processos sociais". [...] O que aborda o tratado? Seu tema deve nos explicar para que fim e em que sentido era necessário o novo conceito. [...] O livro de Erasmo trata de um assunto muito simples: o comportamento de pessoas em sociedade- e acima de tudo, embora não exclusivamente, "do decoro corporal externo". É dedicado a um menino nobre, filho de príncipe, e escrito para a educação de crianças. (ELIAS, 1993 p. 66).

Elias (1993), descreve o desafio de se estudar os processos civilizatórios, pois, constituem uma modificação na conduta, e sentimentos humanos rumo a uma direção que a civilização pretende efetivar gradualmente, através de medidas conscientes, "racionais" e deliberadas. Esse processo civilizador, acontece sem planejamento intencional, e se dá nas relações de interdependência entre as pessoas, sem seguir necessariamente uma ordem *sui generis*, e sim, uma ordem mais irresistível e mais forte que a ação das pessoas isoladas que a compõem, de maneira que, o controle uma vez exercido por terceiros, se converta em autocontrole.

O processo civilizador, pode ser considerado uma das funções predominantes da escola, o que faz com que as situações problema, ou então, passíveis de

encaminhamentos, denunciem as consonâncias e dissonâncias com os múltiplos modos de existir, quando se espera o mesmo resultado de todos.

Como se pode observar, nas falas a seguir:

A maioria das crianças são filhos de usuários de crack, chegam com déficits. Nós que conseguimos o laudo, se fosse pela família não conseguiríamos. (DOCENTE 4, 2021).

Agora fica a critério da família dar continuidade. Não consegue encaminhar porque a família não levou. Antes os pais autorizaram e nós levávamos por conta. Foi tentado com a família muitas vezes, problema estrutural, social. A família não percebe o problema. (DOCENTE 3, 2021).

O espaço escolar e os significados, incorporados através dos tempos, são parte do processo civilizador, quando através de suas cartilhas, organizam as formas de pensar, agir e controlar os comportamentos que destoam do que pode ser considerado civilizado em determinado período histórico.

Para compreender as inquietações e ambivalências dessas relações sociais, é fundamental perceber a escola como um eixo estruturante, um elo entre o Estado e a comunidade. Estas configurações sociais, são trazidas por Elias: “[...] o que significa dizer que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes” (ELIAS, 2001, p. 184).

Para Elias (2001), a interdependência, é o que liga os seres humanos e que forma um nexos que ele chama de configuração, de forma que as pessoas se tornam dependentes entre si através da aprendizagem social, da educação e das demais necessidades recíprocas.

Em *Sociedade de Corte*, o autor (ELIAS, 2001), investiga historicamente as interdependências nas configurações humanas, a partir das relações de poder ocorridas na corte do Rei Luís XIV, no Palácio de Versalhes. Ele percebeu, que normas e regras eram transmitidas de geração a geração, sem que houvesse uma consciência desse processo.

As representações construídas, sobrevivem enquanto há cristalização de experiências passadas com valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade - isto é, enquanto gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras (ELIAS, 2001).

A monopolização da força física e a crescente estabilidade dos órgãos centrais da sociedade pelo Estado, quando deixa de ser permitido o livre uso da força física entre as pessoas, fez desencadear um movimento de contenção dos impulsos emocionais, sendo que o controle mais complexo e estável das condutas passa a ser mais instilado nos indivíduos, na busca da produção de uma “segunda natureza” (ELIAS, 1993).

Nos encaminhamentos, há um caminho que implica em uma direção, bem como em lugares dentro da organização institucional. Encaminhar, sem passar por essas etapas, significaria burlar acordos, contudo, há a presença do informal, caso “tu conheça o colega” (DOCENTE 1, 2021), como uma possibilidade.

Na escola tu passa para a orientação e psicóloga, não é o professor que faz, tu deve respeitar, to me atravessando, tem um caminho. Eu acho que o correto é desta forma. A não ser que seja informal, tu conheça o colega. (DOCENTE 1, 2021).

Temos aqui, um exemplo do que pode ser entendido como ‘etiqueta’, que segundo Frasson (1998), pode ser explicada através dos cerimoniais utilizados pelo rei Luiz XIV, que assumiram uma centralidade na representação do controle político. A docente, ao dizer que deverá seguir um certo caminho e, que no contrário, estaria ‘se atravessando’, diz também de uma função de ‘etiqueta’ dentro da rotina escolar, etiqueta, no sentido de ser o modelo esperado de ação de um coletivo, que ao ser rompido, fugiria a regra. Conhecer o colega, justificaria a informalidade dos atos.

Elias (1993), demonstra através de seus estudos que a estrutura do comportamento civilizado está relacionada com a organização da sociedade sob a forma de Estado, de forma que, as mudanças nos sentimentos de vergonha e delicadeza mudaram os padrões do que a sociedade permite, espera e proíbe. As condições para a consolidação do Estado, por meio do controle da força física, afetaram os processos de autocontrole dos indivíduos, com base nas relações de interdependência na formação dos diferentes grupos sociais, e dos processos de reagrupamentos sociais.

Observou-se, nessa pesquisa, que um documento de peso dentro do espaço escolar, o PPP (2019), indica que o professor é investido da autoridade de providências, a fim de controlar os alunos. No item: princípios filosóficos pedagógicos e educacionais, no que se refere a ‘visão de professor’, ou seja, o que deverá um

professor apregoar, temos: “[...] preservação física e emocional: garantir sua segurança física e emocional, dentro e fora de sala de aula, intervindo sempre que a situação exigir (p. 24)”.

E quanto à ‘visão de homem’: “[...] a escola contempla assim, a formação de sujeitos bem equilibrados em sua visão de vida, na compreensão pessoal de si mesmo em relação com o mundo (PPP, 2019 p. 21)”.

Em relação a ‘visão de mundo’:

Quanto melhor a qualidade de vida mais oportunidades se terá para se dedicar a ampliar seus conhecimentos, a aprimorar-se como profissional e como ser humano e dedicar tempo suficiente para gozar de períodos que acrescentam valor à qualidade de vida como relaxar, dormir, praticar esportes, dedicar-se a atividades de lazer com a família e amigos, importantes para o desenvolvimento da boa autoestima e satisfação pessoal. Quanto menor a qualidade de vida mais sacrifícios serão exigidos para atender as necessidades de estudo, dividir o tempo com esportes, lazer, relaxar, etc. Ou seja, é um sistema injusto que, quanto mais pobre mais sacrifícios terá de realizar para competir com o mais privilegiado, tornando a disputa profundamente desigual gerando conflitos de toda ordem. Pois, mesmo aqueles que superam tais obstáculos, mobilizam o triplo de esforços necessários a quem está no topo da pirâmide, imprimindo um sistema injusto e até cruel. (PPP, 2019, p. 22).

E assim, como o professor segue certas regras de etiqueta, o mesmo é repassado aos alunos.

Neste tipo de relação existente, o raciocínio é elementar, sua prática se fundamenta no momento que ao lado do homem que pratica o poder, estiver outro que aceite a coerção, a dominação, a opressão, a imposição, e condicione o seu comportamento da maneira como tal aquele deseja, quer seja por submissão inconsciente ou por interesses próprios, sem resistência às determinações, perdendo assim a sua própria identidade. (FRASSON, 1998, p.3).

São evidentes as orientações para além da vida escolar, quando se refere a lazer, competição e disputas. Ainda assim, contemplam técnicas de controle através da etiqueta, e orientações da escola, e particularmente, a apropriação dos saberes elementares à vida comum pelo Estado.

Conforme Frasson (1998), é necessário estabelecer códigos de conduta e de controle específicos para cada momento, assim como o “cerimonial do palácio” tem como função reforçar a ordem e as exigências dos valores ideológicos que ditam a vida social.

A forma centralizada de poder praticada por Luiz XIV, dentro de uma concepção que impôs a si próprio como princípio e fim de todas as ações na

corde, obrigou o rei a criar instrumentos de controle da sociedade que agissem como forma de dominação e conduzissem para uma estabilização política. (FRASSON, 1998, p.3).

Para Veiga (2002), a associação dos saberes pedagógicos produzidos a partir do século XVI às técnicas de controle social, em direção à produção do dispositivo escolarização, somente se tornaram possíveis, quando o Estado monopolizou técnicas e saberes, no momento em que se tornou definitivamente necessário para o programa civilizador a incorporação dos pobres na sociedade civilizada.

Entre os séculos XVI e XVIII, ocorreu um lento processo de transformação dos comportamentos e hábitos, de auto regulação e de controle das emoções. A oferta da escolaridade para toda a população somente foi possível no momento em que, de um lado, as classes altas e médias já se percebiam francamente civilizadas (VEIGA, 2002).

Durante as entrevistas, a ocorrência da palavra 'problema (s)', chamou a atenção ainda na escuta. Ao adentrar nas transcrições, se observou que as falas que continham a palavra vinham acompanhadas de alguns sentidos, desde quando iniciados os questionamentos, sobre como se realizavam os encaminhamentos escolares, ou até mesmo no decorrer das entrevistas.

Quadro 1- Encaminhamentos como ‘problema’(s)

1. Sempre que os professores vinham conversar a gente tenta ver se era um problema ou uma dificuldade.
2. A família não percebe o problema.
3. Às vezes era problema de pobreza, pais relapsos.
4. Nosso maior problema era a família buscar o serviço.
5. [...] quando é problema mesmo de aprendizagem encaminhamos para o atendimento especializado.
6. [...], mas acontece do médico não diagnosticar nenhum problema [...].
7. [...] esta eu encaminhei. Percebi que tinha um problema.
8. Foi tentado com a família muitas vezes, problema estrutural, social [...].
9. [...] tem um que é o terceiro da família com problema aqui.
10. O aluno batia muito na auxiliar dele, não estava aprendendo, muito agitado, problema neurológico sério [...].
11. É visível que ele tem problema, até a fala dele não é muito clara.
12. São muitos problemas para atender todos.
13. Se aqui tem autista, não pode vir mais um problema para cá.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (dados da pesquisa).

Na perspectiva de que um problema demanda uma solução, emerge o sentido, de que o ato de encaminhar também representa encaminhar a solução de um problema.

Moscovici (2015), chamou de ancoragem o processo de inserção de um novo objeto ou imagem, a conceitos já formados na busca de torná-los familiares, o que faz com que, este objeto ou imagem adquira características da categoria familiar de forma a receber os devidos ajustes para se adequar a ela. “Coisas não classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo são ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2015 p. 61).

O não familiar, é considerado ameaçador. Para superar a resistência ao diferente, lhe é atribuído um nome e uma categoria. A partir de uma rotulação, a classificação vem associada a comportamentos e regras. “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2015, p. 63).

É possível, observar a construção de sistemas de classificação, pelos sujeitos pesquisados, quando ancoram sua percepção sobre encaminhamentos a conceitos e imagens preexistentes, ao mesmo tempo que reproduzem um conceito e uma imagem, pelo estranhamento ao não-familiar, ao que destoia no universo escolar entra na linha de um controle de condutas.

A noção de não-familiar, nos leva a compreender que diante da complexidade das demandas oriundas do ambiente escolar, há uma classificação e condensamento, que sugere a representação do encaminhamento ao que se pode associar por 'problema(s)'. Como, vemos a seguir:

Às vezes até conseguimos encaminhar, mas acontece do médico não diagnosticar nenhum problema. Fizemos tudo, conversa com o pai, psicóloga, então como alternativa, né, leva no neuro para fazer um exame. A escola não pode encaminhar, às vezes acontece dos pais não levarem, aí o aluno fica sem atendimento. (SUPERVISORA, 2021).

O encaminhamento, está também representado um problema naquele espaço. Há, por definição, uma função importante atrelada à escola, que pode inclusive colidir com os aspectos de fora de seus muros, ligados à vida familiar e comunitária: [...] “veem a escola como assistencialista e não como uma possibilidade de avançar degraus. Idealizam o dono da boca. Ser professor aqui é difícil” (DOCENTE 3, 2021).

Surge a representação, de que os alunos são idealizadores do ‘dono da boa’, alunos no plural, o que indica uma narrativa generalizante.

Há, da mesma forma, uma corrente de transferência de responsabilidades, quanto aos motivos que acarretam os encaminhamentos escolares.

Aqui são quatro escolas e parece que são quatro Estados. A escola tem a identidade do lugar. Aqui é difícil ser professor, mas cativa. Atendemos um bairro pobre, não tem o que comer, o que vestir. Realidades diferentes. O que eles procuram não é o que a escola oferece. A SMEC peca, aqui deveria ter um olhar diferenciado. Aqui é o mesmo público da Assistência Social. São carentes de muitas coisas, inclusive exemplos. Na outra escola é diferente. (DOCENTE 3, 2021).

A docente 3, relata que “na outra escola” é diferente, pois na escola estudada, o público seria o mesmo da Assistência Social, um público com necessidades distintas. Observa-se, um distanciamento entre a comunidade atendida com os docentes, e com a própria escola, a falta de reconhecimento das particularidades do público atendido através de narrativas generalizantes. O que trouxe o

questionamento, dos motivos que levam os informantes a categorizar os alunos à representação de um problema. Aqui, temos um entendimento de que encaminhar é um problema, e representa um fracasso da relação pedagógica associado a não consideração da peculiaridade, pois, numa escola onde todos deveriam ser iguais, qualquer encaminhamento representa uma diferença importante, um corte a regra civilizatória.

O irmão do aluno já tinha passado pela escola e tido conflitos. A relação da família na escola não estava curada e veio este outro e potencializou. Dificultou o acesso da mãe na escola. Eu não tinha construído afeto. Até que a Saúde entrou em contato, consegui falar com ela e disse que era importante ela ir até a escola, mas mesmo assim ela estava receosa. Aí pediu transferência para outra escola. Não está mais conosco. (AEE, 2021).

Como podemos perceber nesta fala da professora do AEE, o aluno recebe a herança da relação geracional, e características dos elementos que se configuram como irradiadores e expoentes do processo de estigmatização. Também percebemos que a transferência de escola, e até mesmo a evasão, se apresentam associadas aos encaminhamentos.

O estigma social, atribuído ao grupo dos *outsiders*, é transformado num estigma material (ELIAS E SCOTSON, 2000). Essa perspectiva analítica, é percebida no condicionamento dos alunos de um bairro pobre, que recebem uma generalização e a adjetivação de associados ao “dono da boca”, ao público da Assistência Social (DOCENTE 3). “[...] do grupo estabelecido, que cerrava fileiras contra eles os estigmatizava, de maneira geral, como pessoas de menor valor humano” (Elias e Scotson, 2000, p. 19).

“Assim, a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (Elias e Scotson, 2000, p. 22). Ou seja, nessa relação, o corpo docente exerce a posição de estabelecidos diante dos alunos e suas famílias.

Esta análise, nos permite apontar para uma função da linguagem, que é a representação social produzida por pessoas que assumem uma posição de domínio, controle, e um saber através da autorização estatal.

Percebe-se, um conjunto comum de códigos nas falas escolares, que nomeiam de maneira consensual, que ancoram e propiciam a comunicação no grupo, cria

diferenças e estigmas, assim como guiam condutas através dos encaminhamentos e seus desdobramentos.

A dinâmica social, nomeada por Elias, Scotson (2000), como figuração estabelecidos e *outsiders*, é um modelo de análise das desigualdades sociais e relações de poder, através da pesquisa em uma comunidade inglesa. Esse estudo, revelou que grupos mais poderosos se percebem como pessoas melhores, possuidoras de carisma grupal, e de virtudes compartilhadas e geradoras de coerção. E essa posição superior, pode fazer com que os de fora do grupo, se sintam carentes de virtudes. Essa figuração, na relação com os modos civilizatórios não deixa de estar permeada também de relações de poder.

Como perspectiva analítica, é percebido a categorização das famílias, que no âmbito do senso comum, atuam, recebem orientações que deverão ser seguidas: “Acontece de encaminharmos para pedir um CID, famílias têm tão pouca instrução que eles não fazem o trâmite do encaminhamento” (DOCENTE, 2, 2021). Ou ainda

Não conseguimos uma parceria da família de entender a necessidade de acompanhamento. As medicações foram retiradas por conta de uma decisão da própria mãe, que causou sofrimento ao aluno. A própria mãe disse que a medicação estava causando sobrepeso e por isso ela não estava mais dando, porém não comunicou o médico. Uma vizinha disse que o medicamento era para um caso específico de epilepsia, então, “meu filho não tem epilepsia, então não dou mais”. A escola tentou de tudo para incluir este aluno e foi frustrante. Até hoje traz reflexo no meu trabalho. (DOCENTE 3, 2021).

Veiga (2002), indica que no processo civilizador ocorre a análise do quanto a monopolização do Estado modificou elementos constituintes das relações sociais, gerando uma pressão pelo autocontrole, tendo a escola como elemento atuante nesse processo.

Não obstante, há uma identificada resistência das famílias, através do não andamento dos encaminhamentos dados, ou até mesmo pelas evasões e transferências de escola. E, é dessa maneira que Norbert Elias (1993/2000), interpreta aquilo que ele denominou de processo civilizatório, como uma dinâmica que pressupõe alterações nas relações de poder e controle dos indivíduos, revelando uma interdependência, e possibilitando a consolidação dos controles estatais.

Os não-escolarizados colocam-se como problema para a efetivação de um programa de civilização de maneira muito diferente daquele dos loucos, doentes ou criminosos, e de forma ainda mais particular, porque se refere a um setor da população com especificidades cada vez mais visíveis – a

população infantil pobre –, síntese da esperança da produção de nações pacíficas e ordeiras. (VEIGA, 2002, p. 97).

Nas análises realizadas por Barbosa, Sardagna (2021), a respeito do olhar docente sobre o serviço do AEE na reflexão sobre a relação com as famílias: “Os professores esperam das famílias uma participação servil e entendem que, quanto mais terapias e medicações são ministradas, mais fácil será o trabalho de equiparação de aprendizagem” (2021, p.1305).

Como podemos observar a seguir, no excerto de uma entrevista: “É muito difícil dar um papel para a família, são poucos que resistem e persistem!” (DOCENTE 4, 2021). Ou ainda:

[...] a família ir em busca, fazer marcação das consultas, comparecer nos dias agendados, nos exames... Ficávamos aguardando e não vinha o retorno. Então a Rede funciona no sentido de acionar a família. A família que movimenta, ok. Tudo flui. Nosso maior problema era a família buscar o serviço. (AEE, 2021).

A realidade, conforme Joffe (2013), apresenta desafios como a pobreza, fome, miséria e violência, que são significantes poderosos a construir nossas sociedades, e que devem ser questionados e problematizados por apresentarem danos reais a milhares de vidas, mas também, a respeito de seus efeitos simbólicos.

Joffe (2013), ao colaborar com os estudos das representações sociais, nos diz que, “[...] quando confrontadas com doenças epidêmicas incuráveis-tanto histórica como transculturalmente- as pessoas responderam: “Eu não”, o “meu grupo não”.

O que Moscovici (1978), mais uma vez nos auxilia com o seu estudo sobre as representações sociais, e a projeção sobre o estrangeiro. O autor, se refere às análises realizadas sobre as representações sociais em torno da AIDS, quando em um primeiro momento a representação da doença, associada a grupos gays, foi divulgada pela mídia como o “câncer gay”, representação está ancorada em estudos científicos realizados na década de 80, que demonstram o caminho para a construção de uma representação social, ocorrida através dos mecanismos de ancoragem e objetificação.

Moscovici (2015), trouxe também o exemplo da religião, quando uma pessoa religiosa ao se deparar com algo discordante de suas crenças e condutas, imediatamente tende a relacionar situações contrárias à sua escala religiosa de valores. Nesse caso, como também em outros, as imagens, ideias e a linguagem

compartilhadas por um grupo, determinam a direção que terá a nova imagem na relação com o que já lhe é familiar. “O pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão” (MOSCOVICI, 2015 p. 58).

Jodelet (2015), em seu trabalho sobre as representações sociais da loucura, pesquisou a relação da comunidade francesa Ainay-le-Château com doentes mentais, os loucos saídos do manicômio para a convivência social em aldeias francesas. A organização comunitária ocorria através de pensões, de modo que as famílias da comunidade recebiam os ex-internos em suas casas.

A trama de representações mapeadas pela autora, permitiu analisar, que na falta de significantes que dessem conta da perturbação dos aldeões, eles, ameaçados pela presença dos pacientes, foram investidos por representações sociais que dessem conta da não familiaridade. Assim, os pacientes eram discriminados, e seu estado entendido como contagioso, mesmo que, ao contrário fosse de entendimento científico e sabido por eles. As roupas eram lavadas em separado, eram proibidas determinadas relações sociais. Mais um exemplo, sobre a relação do universo consensual e reificado na formação das representações sociais.

Igualmente, vemos como o universo consensual se sobrepõe ao reificado (MOSCOVICI, 2009). A tensão básica entre o familiar e o não familiar, está sempre estabelecida em nossos universos conceituais em favor do primeiro.

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos - duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc., - são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá sentimento de familiaridade. (MOSCOVICI, 2015 p. 58).

Como as representações que nos trazem elementos dos efeitos constituintes da relação do Estado com os indivíduos e a escola como representante do Estado, da mesma forma se engendra no processo civilizador. Assim, como pela via do universo consensual percebemos narrativas que ancoram sentidos familiares (MOSCOVICI, 2015), como [...] “a escola faz a sua parte, ou, [...] os pais não levam nos atendimentos, ou ainda, na diferenciação das escolas em diferentes Estados.

Estas diferenças de universos, na mesma direção da interdependência constituída nestas relações, entendidas aqui como família/escola, escola/família, nos fazem perceber a dinâmica estabelecidos e *outsiders* (ELIAS, SCOTSON, 2000), em

níveis de resistência, que tem as transferências dos alunos para outras escolas, como seus denunciantes.

De Carvalho (1993), coloca que o fracasso escolar, recebe a categorização de fenômeno, pois designa um conjunto complexo de problemas, que afeta mais diretamente os estratos mais pobres da sociedade que frequentam as escolas públicas. O fenômeno se expressa nos altos índices de evasão/exclusão das instituições de ensino, quanto aos padrões de desempenho daqueles que ali estão. Em sua dissertação de mestrado, o autor analisa que foi através da mediação do sistema de saúde, que se institui uma das formas de intervenção do Estado na questão do fracasso escolar

[...] em meados dos anos 20 foram criados “Pelotões de Saúde” no então Distrito Federal, palco de todas as iniciativas da República Velha. O objetivo destes pelotões era, seguindo uma disciplina militar, estimular hábitos físicos e mentais saudáveis, incentivando a competição entre escolares. (DE CARVALHO, 1993, p.14).

A partir dessa perspectiva, são identificadas interdependências nas figurações escola/família, família/escola. A escola como representante do Estado, aplica técnicas de controle, as famílias por sua vez, resistem.

Estas técnicas de controle, quando colocadas em cartilhas, assumem a condição do universo reificado (MOSCOVICI, 2015), contudo, temos na iminência das representações sociais efeitos consensuais que as cartilhas sozinhas não sustentam.

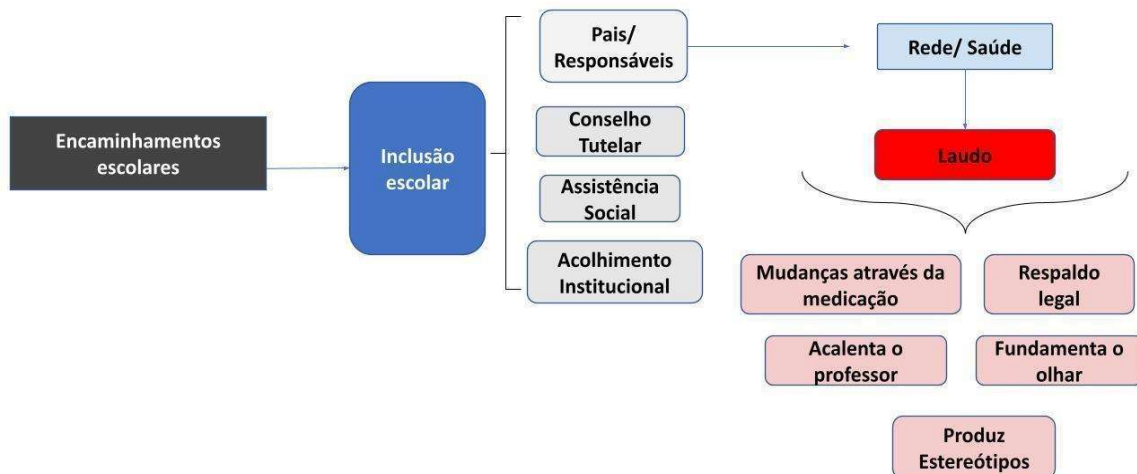
As representações sociais revelaram expectativas frustradas, casos sem retorno e situações vistas como sem solução, ou seja, a representação de encaminhamentos escolares como problemas. A rede que sustenta os encaminhamentos traz representações que se ancoram na patologização do biológico, na homogeneização à culpabilização do aluno e de suas famílias. Compreendendo, um circuito que movimenta ainda os encaminhamentos em uma lógica de transferência de responsabilidades.

6 À PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

No que tange os encaminhamentos escolares, muitas falas apontaram a procura de diagnósticos e de laudos médicos como ponto nevrálgico. Tanto ancoradas dentro das narrativas escolares, quanto na interface com os aspectos legais ligados à política de inclusão escolar.

Como podemos observar no mapa, a seguir:

MAPA 2 – CONSEQUÊNCIAS DOS ENCAMINHAMENTOS ESCOLARES



Fonte: Elaboração da Pesquisadora (dados da pesquisa).

Primeiro, os encaminhamentos receberam uma relação estreita com a categoria 'Educação Especial' ou 'Inclusão escolar'. Podemos identificar este processo, tendo como ponto de partida a relação em sala de aula, na relação primeira com o (a) professor (a), após, outros agentes são incluídos, como a orientação escolar ou a psicologia escolar. Ainda, este andamento atravessa os muros escolares e migra até outros serviços. Na situação pesquisada, até os atendimentos médicos, clínico-geral ou médico pediatra, e/ou ainda a institucionalização em hospitais ou casas de acolhimento de crianças e adolescentes.

Em pesquisa de mestrado, Gonçalves (2015), apontou que os encaminhamentos realizados a partir da escola para um serviço de Saúde, durante o ano de 2013, representavam em geral um pedido de ajuda diante de alunos que

fugiam a regra de aprendizagem, e que as expectativas em torno destes encaminhamentos, por parte da escola, não eram alcançadas, levando a situações, em geral, inconclusivas.

A partir da leitura desta pesquisa, observa-se que, nas demandas encaminhadas prevalecem os encaminhamentos que solicitaram laudos que subsidiaram diagnósticos, algo como, uma resposta a ser dada à escola e, que, muitas vezes levava à resposta esperada. Na coleta de dados, Gonçalves (2015), observou que não haviam registros destes encaminhamentos, a ponto de possibilitar uma mensuração, contudo, o relato nas entrevistas com a equipe de Saúde, possibilitou perceber um aumento expressivo dos encaminhamentos, numa via individualizante, sem uma análise coletiva crítica através de reuniões dentro da escola, como também com o serviço ou profissional a quem a situação foi encaminhada.

Nas falas dos entrevistados, o laudo ou então, os diagnósticos, receberam destaque: “Os professores me procuram muito justamente pela busca incessante do laudo” (AEE, 2021). “O laudo vai dar acessos que a falta dele limita, porque alguns serviços exigem a presença desta informação (DOCENTE 4).

As representações sociais são meios de recriar a realidade, os eventuais problemas que enfrentamos, enquanto sociedade, provêm antes da forma como situações são representadas do que pela falta de representações que deem conta de determinado fenômeno. “Antes de entrar, pois, em um estudo específico, devemos averiguar as origens do objeto e considerá-lo como uma obra de arte e não como matéria-prima” (MOSCOVICI, 2015, p. 90).

O laudo carrega uma carga já debatida no universo acadêmico, e é parte das narrativas escolares. Situações que se apresentam como um escape à normatividade, a regra, não se adequam no processo civilizador (ELIAS 1993), conduzido pela organização escolar.

Mayboroda (2017), em sua dissertação de mestrado, analisa a implantação de uma política pública chamada Jardins de Recreio na cidade de Porto Alegre/RS, que representava valores higienistas²⁷, ligados a aspectos de higiene e saúde dentro de

²⁷ O “higienismo” surgiu entre os séculos XIX e XX, quando médicos e sanitaristas refletiam sobre sucessivas ocorrências de surtos epidêmicos de algumas doenças, como por exemplo: febre amarela, tifo, varíola e tuberculose, as quais aumentavam em estatísticas de mortes entre populações urbanas. Tais acontecimentos chamaram a atenção sobre as razões de sua ocorrência, originando-se uma linha de pensamento denominada de higienismo, em que se defendiam padrões sociais e de comportamento em nome da saúde. Fonte: <https://www.infoescola.com/saude/higienismo/>

um padrão de civilidade incorporados na Educação. A autora, identificou uma intenção pedagógica atravessada por discursos da área médica sanitária.

A questão dos laudos, em especial os laudos neurológicos, segundo Mascarenhas (2019), é uma preocupação de alguns profissionais inseridos nas escolas, sobre a exigência de laudos neurológicos para crianças que possuem algumas dificuldades comportamental ou relacional:

A justificativa é que, a partir deles, as escolas consigam desenvolver projetos escolares específicos para essas crianças. “De que modo um laudo neurológico poderá ‘justificar’ ou ‘embasar’, por exemplo, o *savoir-faire* do educador em casos onde se trata de dificuldades comportamentais? Como a professora irá adaptar as atividades caso seja necessário? Se há a necessidade de atividades pedagógicas adaptadas para crianças com alguma dificuldade, seja cognitiva, seja sensorial ou mesmo um sofrimento mais complexo, que precisem ser ajudadas, por que tais atividades necessitam de um laudo neurológico para serem planejadas pela área pedagógica da escola?”, questiona a psicóloga. (p.104).

Surge então, a reflexão sobre a questão do laudo na interface com aspectos da legislação que cerca o tema da Inclusão. Temos, diante disso, efeitos que nos levaram mais uma vez às tensões entre universos reificados e consensuais. Segundo Moscovici (2015), estas tensões criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, que nada mais são do que as tensões entre o conhecimento científico e popular. Como efeito, novas concepções podem surgir e impactar o senso comum. “É como se a própria sociedade se rompesse e não houvesse mais maneira de preencher o vazio entre os dois universos” (p. 91).

Para tanto, leis e códigos são criados em um universo reificado, repleto de definições e orientações. Quanto ao panorama da legislação, faremos uma sucinta explanação.

Temos na Lei Brasileira sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência, nº 13.146 de 2015, listada no capítulo IV, sobre o direito à Educação, três artigos que discorrem sobre as garantias, não apenas para o educando e sua família, como também para a equipe que atua diretamente com a pessoa com deficiência. Os discentes com deficiência física, intelectual, visual, auditiva, múltiplas, transtornos do espectro autista (TEA) e os com altas habilidades / superdotação são o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, nas escolas, recebem as garantias previstas na Lei nº 13.146 (BRASIL,2015).

A lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), institui Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que considera em seu Art. 2º pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No que versa sobre o direito à Educação, a lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), no capítulo IV, é clara, ao citar que os sistemas educacionais, deverão garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena através de projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência, e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Na Lei de Diretrizes e Bases- LDB (BRASIL,1996), no capítulo dedicado à educação especial, afirma-se que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. A lei também afirma que, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

O decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008), dispõe sobre o atendimento educacional especializado na Educação Básica, e o define como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O decreto, obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Já o decreto nº 7.611 (BRASIL,2011), revoga o decreto nº 6.571 (Brasil, 2008), e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas

público-alvo da Educação Especial. Determina que, o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também, determina que, o ensino fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino. Nesta lei, considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

No ano de 2020, o decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), institui a Política Nacional de Educação Especial, que deverá ser: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades. O decreto, substitui a política nacional de educação especial na perspectiva Inclusiva do decreto nº 6.571 de 2008, já que estimula a matrícula em escolas especiais, quando este for o entendimento.

Observou-se na escola estudada, falas que nos dão pistas sobre a implementação da política de inclusão: “[...] nossa escola é totalmente de inclusão. Temos só dois auxiliares, teríamos que ter mais pela lei” (DIREÇÃO, 2021).

Observamos, uma dissonância a respeito da escola ser de inclusão e estar cumprindo o estabelecido legalmente, já que teriam que ter mais auxiliares. Ou seja, haveriam alunos em situação de inclusão sem o acesso a alguns direitos.

Quando as famílias assumem posturas distintas das orientações recebidas pela escola, também se transferem. A questão, é que elas também assumem um protagonismo na responsabilização do problema/encaminhamento escolar, e contribuindo para os sentidos encontrados e em consequências mais amplas: “[...] ela se mudou, deve estar em outra escola. Aqui acontece muito, eles saem e se mudam e quando a gente vê eles voltam para o litoral” (AUXILIAR DE SALA, 2021).

Segundo Barbosa e Sardagna (2021), os efeitos da relação da escola com a família, demonstraram que muitas vezes é delegada à família a responsabilidade pelo fracasso escolar.

No que tange aos alunos em situação de inclusão, temos a mesma representação:

O aluno batia muito na auxiliar dele, não estava aprendendo, muito agitado, problema neurológico sério, a escola não estava sendo inclusão, sabe. Ele estava sofrendo. Não lembro do laudo, sei que era sério. Ele gritava muito, chamávamos a mãe. O que a escola fazia para esta criança? Aí tentamos a APAE. Na escola ele não conseguia parar. Só conseguimos equoterapia. O que aconteceu com ele? Transferiram de escola. Não temos notícias. A mãe transferiu. Não sabemos se ela se sentiu pressionada. (ORIENTAÇÃO, 2021).

Observamos que, este peso aumenta na fala da orientadora escolar, que relata todos os esforços realizados pela escola, e o fracasso é justificado com a transferência do aluno de escola pela mãe que se sentiu pressionada. Temos aqui, um fracasso em pano de fundo, que foi a relação pedagógica frustrada com o aluno e que é representada pela relação dificultada pela mãe. A orientadora revela que foram feitas muitas tentativas neste caso, sem sucesso.

Em pesquisa realizada com professores do litoral norte do RS, que discute o olhar docente sobre o AEE, Barbosa e Sardagna (2021), observaram que o cenário ainda é de implementação e de insegurança dos professores, e que ainda que haja a influência da Política Nacional da Educação Especial, há também incertezas sobre o que afirmar.

Obtivemos na fala da professora do AEE, algumas informações importantes sobre o trabalho de inclusão na escola em questão:

Eu acho que o professor especialista vai numa lógica mais horizontal. Ele vai no sentido daquilo que a gente não está conseguindo desenvolver para incluir este aluno e não trabalhar o aluno para que ele seja moldado a este contexto. O AEE precisa trabalhar o contexto, os professores, as famílias e muitas vezes descentralizando do aluno. Trazendo para o contexto eu consigo receber este aluno de maneira mais empática, mais acessível, não vamos fazer ele se desenvolver no mesmo nível dos demais, a ideia é que ele seja respeitado com o tempo e o nível que ele se encontra. E não vai ser eu, professora do AEE, que vou fazer ele se desenvolver no mesmo nível dos demais. A ideia é que ele seja respeitado com o tempo e o nível que ele se encontra. Isso é muito forte no contexto escolar, **tentar padronizar** os alunos. A angústia do professor está mais relacionado a isso, quando este aluno não consegue desenvolver eles buscam alguém para que este aluno se desenvolva, para chegar ao nível dos demais. (AEE, 2021, grifo meu).

A profissional do AEE, levanta a importância de se considerar os aspectos do aluno e seu contexto, para além de tentar moldá-lo ao modelo escolar e relata que na relação com os demais professores, percebe uma tendência a entenderem o AEE como um serviço que possibilitará ao aluno da inclusão a padronização aos demais.

Bridi (2011), nos diz que, historicamente, os processos diagnósticos e de identificação dos alunos que compõem o universo da Educação Especial foram, em quase sua totalidade, sustentados por concepções organicistas e deterministas do ser humano. Também salienta que, há pouca consideração sobre as considerações históricas e contextuais que produzem a especificidade dos quadros diagnósticos.

Bridi (2011), ainda coloca que a prática diagnóstica e definidora dos percursos escolares tornou frequente a circulação de laudos médicos nos ambientes escolares, com observações que continham informações como:” [...] o paciente com retardo mental moderado: CID F71 deve frequentar classe especial (p. 72)”.

A nota técnica nº 04/2014/MEC (BRASIL, 2014), discorre a respeito da orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar²⁸.

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal/88 que define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, garantindo, no art. 208, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”. Ainda em seu artigo 209, a Constituição Federal estabelece que: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. (BRASIL, 2014 p.1).

Esta nota ainda nos diz que, o atendimento educacional especializado, visa promover acessibilidade, atendendo às necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto político pedagógico da escola e em todas as etapas e modalidades da educação básica, e cabe ao profissional do AEE, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE,- documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial: “Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência” (BRASIL, 2014).

²⁸ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica, e é considerado o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro na área.

A nota técnica, não condiciona o atendimento inclusivo ao aluno que dele necessitar à presença de um laudo médico. O parecer do profissional do AEE, ao constar no censo escolar, possibilitaria a oferta de um atendimento diferenciado, contudo, o laudo permite o controle legal através da força de lei frente a órgãos como o Conselho Tutelar e Ministério Público, por exemplo.

O AEE é um atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014, p. 3).

O aluno com laudo apresenta uma garantia legitimada, aos demais não são barrados os acessos, todavia, as falas nos mostraram que o laudo possui uma importância e peso importantes. Na escola pesquisada, o laudo se apresenta como legitimador. Como podemos observar: “Eu como professora não tinha recebido um aluno autista, quando recebi não sabia o que fazer. Se não eu diria que o aluno é desinteressado” (DOCENTE, 3).

O diagnóstico de Autismo, retira o aluno do campo do desinteresse e o enquadra na categoria patológica, assim como, nos permite analisar que mesmo com o diagnóstico de Autismo, um aluno poderia demonstrar desinteresse, porém, o laudo assume o protagonismo e se apresenta organizador das condutas, e legitimador dentro de uma lógica classificatória do aluno determinada por seu diagnóstico. Invalida a possibilidade de o aluno estar simplesmente desinteressado, o que denunciaria um fracasso do professor em não conseguir despertar o interesse do aluno.

A pesquisa nos mostra, que o professor mesmo que tenha os recursos para atender os alunos da inclusão, para inclusive saber se o aluno está ou não nessa condição, busca a presença de um parecer alheio, de um laudo. Contudo, cabe salientar que mesmo um aluno de inclusão, também está investido do direito a comportamentos/sentimentos frente ao processo educacional para além de sua

condição diagnóstica. O diagnóstico através do laudo, mesmo com a garantia de direitos, assume aqui todas as responsabilidades.

Outras falas, já apresentam o laudo sem a característica de centralidade, mas não sem considerar os seus efeitos:

Pra mim o laudo, entendeste, dá até uma visão mas cada professor desta rede tem um olhar, uma competência né, dentro disso aí. Não é porque o laudo veio do médico, não quer dizer, não é porque é laudo que vai dizer o tipo de trabalho que eu tenho que desenvolver. Ele é diferente, vem apoio especializado, é que não é um trabalho doméstico que os pais resolvem. Exemplo, uma criança que precisa de um intérprete de libras na deficiência auditiva grave. (DOCENTE, 1, 2021).

A profissional do AEE, na relação com o laudo:

O laudo impacta, para mim hoje o laudo só serviria para garantir o direito deste aluno. Vejo o laudo como um documento burocrático que vai definir o direito deste aluno a partir de políticas públicas. Eu particularmente não preciso do laudo para nenhuma resposta. Eu preciso conhecer o aluno no dia a dia. Eu já consegui ultrapassar esta barreira de que o laudo vai me dizer muitas coisas. Muita gente não consegue sair disso. No serviço não vejo o laudo como algo que vai salvar a minha prática. Vejo ele como algo que vai trazer um a mais. (AEE, 2021).

A fala da profissional do AEE apresenta dissonâncias. Ela desconsidera a importância do laudo em sua prática, contudo o relaciona às garantias legais, em desacordo com o que apregoa o acesso às políticas públicas, em especial ao citado na nota técnica nº04/2014/MEC (BRASIL, 2014). Contudo, também representa o laudo aliado a práticas e saberes ligados à garantia legítima de direitos. Mesmo com o advento público, garantindo a autonomia do profissional em legitimar a sua análise através de um parecer em uma nota técnica. O que foi observado na fala da Direção:

Se todo professor conseguisse ver que aquele aluno precisa de olhar diferenciado e paciência, porque nem todo professor, tá (...) Falam de inclusão, mas às vezes o professor não está preparado para receber aquele aluno daquele jeito. Acho que o professor deveria ter um preparo. Criaram a inclusão, mas criaram os professores preparados para isso? Né? Como lei, muito bom, mas quantos professores vocês vão encontrar preparados e bilíngues com libras, por exemplo. (DIREÇÃO, 2021).

Conforme Kuhn, Sardagna, Pedde e Roth (2016), foi com a Declaração de Salamanca, que a educação inclusiva passou a ser tema central nas discussões educacionais, e que a formação de professores obteve destaque nessas questões. Nesta pesquisa, os autores identificaram dificuldades expressas pelos professores de

classe comum para trabalhar com os alunos da Educação Especial, quando apontam a falta de auxiliares de inclusão e apoio de equipe especializada, ou seja, a formação do professor “comum” não atende os requisitos para o atendimento da educação especial, o que aponta a necessidade de formação e apoio.

Esses dados nos dizem que a negatividade indicada na formação pedagógica desses professores não os constitui como professores capacitados, como sugere a Resolução CNE/CEB nº2/2001, e a fragilidade dessa formação está diretamente relacionada com as dificuldades indicadas pelos professores de classe comum [...]. (KUHN, SARDAGNA, PEDDE E ROTH, 2016, p.1206).

No prosseguimento histórico da política de inclusão, percebemos ainda, uma ampliação dos acessos via diagnósticos através da Lei nº 14.254 de 30 de novembro de 2021 (BRASIL, 2021), que agrega outras duas condições diagnósticas na perspectiva legal da inclusão escolar: dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), e/ou outro transtorno de aprendizagem. A lei cita o acompanhamento integral, como uma garantia legal que abrange em parágrafo único: “a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde”.

Quanto ao entendimento do professor e a complexidade destas questões, a lei nº 14.254 diz no Art. 5º (BRASIL, 2021), diz que, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como, para o atendimento educacional escolar dos educandos.

Moscovici (2015), descreveu dois processos de formação das representações sociais: Objetivação e Ancoragem. A ancoragem, como já explicitado anteriormente, é objetivada, ou seja, transformada em algo concreto pelo processo de objetivação, quando ideias são levadas ao mundo físico por esse processo. De tal forma que, os dois mecanismos (Ancoragem e Objetivação), que geram as representações sociais, contribuem para a transformação do não familiar em familiar, transformando ideias em objetos que se pode ver e tocar, ou até mesmo controlar.

Mesmo assim, se observa o peso do laudo em uma objetificação (MOSCOVICI, 2015), de que ele é um documento que legitima um estado e também garantias,

mesmo com aberturas interpretativas de que o parecer escolar, através da avaliação do profissional do AEE, por si só, justificaria acessos, sem a necessidade do documento emitido pelo médico. Ainda assim, se apresentam falas que dão conta de um lugar de saber que o laudo ocupa:

“O laudo me dá a impressão de que não tô errada, não tô maluca, sozinha, fundamenta o nosso olhar. Para a escola representa o mesmo que para mim. O laudo ajuda a aproximar com a Saúde” (DOCENTE 3, 2021).

Para a nossa escola não muda muita coisa, o nosso atendimento é mais direcionado, mas a gente consegue entender aquilo, quando a gente não tem o laudo, fica às cegas. O laudo é muito importante nas reuniões. Ai nas reuniões a gente conversa: a criança tem essa e essa necessidade. Como a gente pode atender? - estas orientações vêm da orientadora e da psicóloga normalmente. (DOCENTE, 3, 2021).

Nesse sentido, Moscovici (2015), fala que é preciso considerar duas funções das representações sociais: A primeira é sua função convencional, onde pessoas, objetos ou acontecimentos, são colocados em um modelo. O autor, cita o exemplo de Marcel Duchamp, que em 1910, assinou obras fabricadas por outras pessoas e, que, assinadas por ele, foram elevadas ao status de obras de arte. Obras, antes sem valor, passaram a ter uma imagem valorizada. É importante compreender que, cada experiência, segundo o autor, é somada à realidade na determinação prévia dessa realidade, por meio de convenções. “É suficiente, simplesmente transferir um objeto, ou pessoa de um contexto a outro, para que vejamos sob nova luz e para sabermos se eles são, realmente os mesmos” (MOSCOVICI, 2015, p. 35). A segunda função, é a prescritiva, onde a forma de pensar (repensar, recitar) depende das representações.

Ou seja, os sistemas imagéticos, classificatórios e descritivos são dependentes de conhecimentos anteriores.

Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-representadas. (MOSCOVICI, 2015, p.37).

De tal forma, aprendemos a pensar o já pensado, desde que nos encontramos nesse mundo social e representativo. O pensamento é prescrito pelo que temos como representações. “[...] elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de

uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações” (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

Em suma, segundo Moscovici (2015), para compreendermos como o pensamento pode ser considerado como ambiente, é preciso entender que o que percebemos e imaginamos não são nada mais além de ideias. Isso quer dizer que, ao colocarmos um símbolo convencional na realidade, o laudo, e também prescrevendo com a tradição, memórias, costumes e conteúdos culturais, passamos a transformar tais ideias como se fossem materiais. Nesse sentido, as representações sociais não somente interferem na nossa forma de pensar, mas no nosso próprio ambiente (social e cultural).

Após a contextualização da inserção do laudo à lente das representações sociais, podemos analisar que ele assume a objetificação, que nada mais é do que a materialização de ideias sobre os alunos. Ainda, este fenômeno permite tornar familiar o que escapa ao esperado, a normalidade, através de uma categorização/ancoragem (MOSCOVICI, 2015).

Há, contudo, a criação de um estigma (ELIAS, SCOTSON, 2000), nos alunos através dos laudos, por outro lado, é perceptível que o laudo funcione como um documento que fundamenta impressões. Nas falas “não tô maluca, sozinha”, da docente, há o componente de que ao se deparar com um desafio pedagógico com determinado aluno, o laudo legitima a sua impressão. Ainda, observamos na fala:

Teve um laudo que a gente conseguiu, déficit de atenção moderado. Precisávamos para manter direitos. Nós que conseguimos o laudo, se fosse pela família não conseguiríamos. O laudo é só um respaldo legal, porque a escola já trabalha com a diversidade, é para conseguir aumentar a carga horária do professor do AEE. Procuramos não rotular os alunos. Às vezes precisamos saber, para saber mais. A gente já entende. Nem sempre é importante para a criança saber. A criança saber que é diferente não é bom. (DOCENTE 4, 2021).

Há uma constatação, sobre os efeitos que um estigma poderá acarretar no que é justificado como a “necessidade de saber mais”. O que se observa, é que para ensinar, o professor precisará saber, conhecer esse aluno e esse conhecimento é mais uma vez transferido, nesse caso para a objetificação do laudo.

Os questionamentos nas entrevistas, se deram no sentido de saber quando os encaminhamentos originaram laudos, e quais os impactos desses laudos na relação

pedagógica. Observamos, nas falas que o laudo médico objetificado, representa um substituto da relação pedagógica.

Robert Castel (1987), em seu livro *Gestão dos riscos*, analisa que a especificidade do tratamento da infância, levava a construir um tipo específico de instituições pedagógicas mais do que médicas. Ele observa, que o poder pedagógico vem seguido do médico.

O que ainda, nesse estudo, se estende na responsabilidade das famílias, quando ele analisa o dispositivo da institucionalização como formador de um campo específico de saber que gera condições concretas da produção da loucura: “[...] cortar a assistência às crianças e a assistência aos adultos em serviços diferentes, quando, ao mesmo tempo, se acentuam as responsabilidades da família na etiologia das perturbações mentais?” (CASTEL, 1987, p.53).

Teve o caso de duas irmãs gêmeas. Uma fugia da sala, sou terapeuta integrativa e tentei de tudo, ela estava pedindo socorro. Fiquei preocupada que havia tráfico e prostituição, não pareciam ser cuidadas pela família, eram negligentes. Na reunião com as agentes de saúde, falaram que achavam que era tráfico também. A família era assistida por um projeto de cesta básica. Por sorte, outra professora estava e comentou que o irmão mais velho também tinha passado por isso, há 10 anos e no outro dia tiramos as meninas da família, uma, a de 9 anos, foi constatado que já tinha tido relação sexual e tinha também perda auditiva. Ficaram dois anos na casa de Acolhimento. Ouvi dizer que voltaram para a mãe novamente, deste ano eu não sei dizer... (DOCENTE 2, 2021).

A criança está bem na casa de Passagem. Melhora na autoestima, melhora na higiene. Ele deve sentir falta da mãe, ela também não tem este cuidado. É uma questão familiar ali. (DOCENTE 1, 2021).

Teve um menino que foi para um hospital psiquiátrico, era uma agressividade muito grande, foi para a casa de Acolhimento, um carro especial trazia ele para a escola. Ele não poderia vir no ônibus com as outras crianças. Depois ele voltou para a escola, depois do tratamento, mas não sei mais dele, não está mais na escola, foi embora da cidade. (DOCENTE 1, 2021).

O saber pedagógico transferido à categoria médica, ou seja, ao campo da Saúde, ou então, ao campo da legalidade que os serviços de Assistência Social também representam, é significado pela culpabilização do fracasso às famílias, e a consequência última de internações e/ou institucionalização de crianças, no que é referido como “casa de passagem”.

Castel (1987), nos diz que, a criança entrou pela fresta em um dispositivo psiquiátrico concebido primeiramente para adultos alienados. Na análise do autor, a construção do sistema asilar correspondeu a uma exigência administrativo-jurídica,

tanto quanto médica à necessidade de exercer uma tutela sobre pessoas reputadas irresponsáveis e perigosas, mas cujo aparelho judiciário não poderia assegurar a responsabilidade. As crianças, não representam os mesmos problemas, porque são mais ainda colocadas sob a tutela familiar, que assume a maioria dos problemas de responsabilidade penal ou civil e de assistência material.

“Certo, crianças puderam encontrar o seu lugar no asilo, seja em razão de carências familiares, seja porque a gravidade das perturbações ou das deficiências que apresentavam ultrapassava as possibilidades de um encargo familiar” (CASTEL, 1987 p. 51).

As consequências de um encaminhamento, podem levar a desdobramentos que acarretam tanto em diagnósticos, em laudos como no deslocamento da organização familiar, quando sob o impacto das sanções legais. Ainda, na pesquisa, chamou a atenção as falas em que a institucionalização de alunos foi um efeito final de encaminhamentos oriundos da escola.

“Esse controle e governo passa pela construção de registros e regulamentos que buscam apagar as diferenças, em um processo de trazer os estudantes com deficiência o mais próximo da curva da normalidade” (D BARBOSA, SARDAGNA, 2021, p.1302).

Observamos que, mesmo após a criação de leis, que garantam acessos a pessoas com deficiência, as representações sociais apresentam raízes profundas e engendradas através de narrativas e práticas, que perpetuam práticas de homogeneização e a transferências de responsabilidades, e que tem na representação do fracasso a lógica comum.

A representação do encaminhamento escolar como um fracasso, nasce justamente dessa construção, a escola com suas réguas medidoras reproduz o padrão de normalidade, que tem nas práticas pedagógicas a estreita relação com os saberes ligados à produção de diagnósticos/laudos ao campo da Saúde e ao seu discurso.

Verificamos, que a representação social ligada ao fracasso da escola assume o discurso médico, e se destitui de modos de criação próprios que considerem as suas peculiaridades, tanto geográficas, culturais, como de cada agente que atua na escola, composta hoje por equipes multidisciplinares, assim, como não consideram as peculiaridades de seu público. De forma que, representar encaminhamentos como

fracasso, e culpabilizar alunos e famílias revela a dimensão do fracasso da relação pedagógica nesta escola.

6.1 UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COM PROFESSORES

No que diz respeito da dimensão afetiva no âmbito das representações sociais, Moscovici *apud* GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, (2013) explica que, é a tensão entre o individual e o coletivo que confere sentido às representações sociais, regulando-as ao mesmo tempo em que as tornam dinâmicas. Esse caráter ao mesmo tempo regulador e dinâmico, revela as dimensões afetiva, cognitiva e social presentes na noção de representações sociais. Como podemos observar, através das falas a seguir:

Exige auxiliar de turma e alguns recursos a gente consegue o ID do aluno. É visível que ele tem problema, até a fala dele não é muito clara, mas não conseguiram diagnosticar nada. Então a gente trabalha com o que a gente tem, com os nossos recursos, sabe, então a auxiliar de turma auxilia o aluno que não tem também. Então é tudo na camaradagem mesmo, de outra forma não teríamos como atender. São muitos problemas para atender a todos. Então é na parceria e na vontade mesmo. É vestindo a camiseta, é no amor que se faz. (SUPERVISORA, 2021).

Professor é muito coração e ele fez um entendimento muitas vezes mais que um especialista. O professor, ele trabalha muito com o coração e com a afetividade, muitas vezes ele perde pela questão social: fome, droga, frio, desemprego, marginalidade. Chegam sem apoio familiar. O pai e a mãe não comparecem na escola. (DOCENTE 3, 2021).

“Me formei para fazer a diferença, aqui é mais fácil fazer a diferença. Aqui quero transformar a vida deles pela educação” (DOCENTE 2, 2021). Ou ainda: “[...] pretendo me consolidar como professor que transforma e encanta o aluno. Eu era estudante, agora me considero professor. Consigo acompanhar os alunos, a prática me fez professor” (DOCENTE 4, 2021).

Nos questionários, na questão sobre o que levou os docentes a decidirem por sua carreira, muitos elementos indicaram o componente afetivo como resposta.

Quadro 2 - Aspectos afetivos na escolha pela docência

1. Fui me apaixonando pela profissão. Hoje a vejo como possibilidade de criar resistências diante dos movimentos que tendem a enfraquecer a vida; entre eles, a onda fascista e a necropolítica vigentes no Brasil hoje.
2. Meu pai foi professor, aprendi a amar a profissão com ele.
3. Porque era meu sonho.
4. Por amar a profissão do magistério e a alfabetização.
5. Para contribuir na realização de sonhos, de um futuro.
6. Porque amo ser professora, acho que a gente só consegue mudar o mundo através da educação.
7. Amo o que eu faço.
8. Entrei na faculdade de Letras pelo amor às línguas e à literatura. O caminho mais fácil de arrumar um emprego na área foi a Educação. Depois que entrei, fiquei encantado com a profissão.

Fonte: formulários google *forms*

Em seu livro, sobre os saberes em contexto, Jovchelovitch (2008), afirma que, são as disposições no âmbito da subjetividade, isto é, das dimensões emocionais e pessoais, que fornecem os elementos necessários para a construção do espaço intersubjetivo, ou seja, das relações ou diálogos, entre o Eu, o Outro e o mundo com seus objetos. Bem como, acrescenta que, apesar dos movimentos teóricos que separam nitidamente as dimensões cognitivas e afetivas, “[...] a gênese da representação na criança se revela como uma estrutura cognitiva, emocional e social” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 69).

Através das representações sociais, a afetividade é representada como fator constituinte do trabalho docente, visto que se apresenta como dimensão subjetiva do universo da docência. É pela emoção, que o professor é guiado em sua profissão. É também, através desse processo que ocorre num espaço intersubjetivo (nas relações com o outro), subjetivo (consigo mesmo) e objetivo (realidade), que o professor vai construindo, desconstruindo e reconstruindo suas representações sobre o fazer docente.

O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando os sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato

de conhecimento e um ato afetivo. (GUARESCHI, JOVCHELOVITCH, 2013, p. 19).

Tanto quanto, cabe analisar que, embora os afetos sejam constituintes das relações, nesta pesquisa ele aparece como uma condição para que o trabalho se efetive, trazendo então uma característica relacional que é de ordem subjetiva, e que dependerá da proporção afetiva que se alcançará na relação que está substanciada por uma transferência. O afeto aqui, exclui da responsabilidade com uma atuação de fato inclusiva dentro do universo reificado, representa o consenso e o senso comum, pois mesmo quando a lei não opera, é através do que é considerado afetivo, ou seja, algo da relação subjetiva onde que se encontra a superação dos impasses.

Acessar teorias e leis, no que diz respeito a encaminhamentos escolares, é de grande relevância no fazer profissional, contudo não o seu único componente. Se perceber enquanto sujeito implicado em uma relação, e o quanto as representações sociais circundam os fenômenos humanos poderá corroborar na superação dos impasses que até aqui foram apresentados.

Analisamos, como as palavras são constituintes da condição humana e a dimensão afetiva, reveladora das representações sociais, que se dão justamente na fronteira entre os componentes individuais e coletivos, e entre os universos reificados e consensuais.

Mesmo com inúmeros cursos e propostas de formação de professores, é importante repensar como está sendo a construção dessas propostas. Para tanto, pesquisas em torno da realidade escolar são necessárias, com professores, alunos, famílias, que envolvam análises culturais na interface com as políticas públicas em educação.

Levantar possibilidades para melhorar os programas voltados à formação continuada de professores, é o principal foco das pesquisas de Francisco Imbernón (2009), que propõe um caráter inovador e colaborativo entre o professorado, na mesma direção de uma suspensão das propostas antigas em vias de renovação. “[...] uma nova formação deve estabelecer mecanismos de desaprendizagem para tornar a aprender” (IMBERNÓN, 2009, p. 43).

Caminhos assim, demandam escuta, ouvir o que os professores têm a dizer, estabelecer espaços de partilha levando em consideração que a escola é composta por diversidades, e que o encaminhamento é parte da rotina escolar.

Em decorrência da Pandemia, muitas trocas foram estabelecidas em espaços de virtualidade, através de redes sociais que cada vez mais fazem parte de nossas vivências. Seguindo nesta linha, o produto desta pesquisa foi a construção de um site: melhorencaminhar.wixsite.com/melhorencaminhar

Neste site, são compartilhadas informações sobre os processos de encaminhamentos escolares e seus desdobramentos na relação com a teoria e a legislação atualizada, como também, objetiva a oferta de um apoio que rompa com a representação de fracasso e propicie novos enlances. No site, há um campo de contato para que os interessados possam encaminhar comentários e dúvidas sobre os encaminhamentos à autora da pesquisa.

Para Imbernón (2009), a inserção de propostas inovadoras e horizontalizadas poderá corroborar para a quebra uma imagem docente de transmissão de saberes verticalizados, que acaba por impedir processos formativos que colaborem para além do acúmulo de conhecimento teórico.

“Os professores devem se beneficiar de uma formação permanente que se adeque às suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais em evolução” (IMBERNÓN, 2011, p. 78, tradução nossa).

Estas propostas se baseiam nas ideias do autor, que fomentam uma formação inovadora que integre conceitos de maneira acessível e democrática a não os reduzir a uma atualização científica, didática e psicopedagógica simplesmente, o que inclusive contribui na apreensão e na revisão de teorias já existentes e na construção de outras ainda mais inovadoras (IMBERNÓN, 2011).

Percebemos na pesquisa, que a lógica verticalizada imperou nas representações sociais aqui levantadas, pela via principal da transferência de responsabilidades na linha contrária de uma lógica colaborativa. Ao se considerar, que a escola não deverá, sozinha, dar conta das demandas originadas pelas estruturas familiares e sociais, a noção de um manejo ampliado e colaborativo, surge como proposta. O site, visa estabelecer um apoio aos docentes em sua rotina de trabalho no que tange a temática dos encaminhamentos escolares, assim como terá o conteúdo alimentado em cima de comentários e dúvidas enviados e nos resultados dessa pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo..."²⁹.

Pensar as representações sociais, de uma equipe escolar sobre encaminhamentos escolares de alunos para os serviços de Saúde e Assistência Social foi o foco desta investigação, que consistiu em uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo exploratório através de um estudo de caso.

Na perspectiva das representações sociais, essa trajetória abriu caminhos para o reconhecimento de práticas dos diversos atores, implicados na figuração que envolveu o campo escolar e seus desdobramentos. Para tanto, foi necessário que se exercesse a escuta, e que as vozes audíveis orientassem as travessias dessa pesquisa.

Nas análises, observamos dissonâncias, entre os documentos produzidos pela escola estudada e as representações sociais, na tensão entre universos distintos, o Consensual e o Reificado.

Observamos também, uma centralização nos serviços ligados à área da Saúde, e a manifestação de interdependências reveladoras dos processos civilizatórios de controle de condutas através da etiqueta, ligados também aos serviços de Assistência Social.

As representações sociais mapeadas, foram de isolamento, frustrações das equipes escolares, patologização, e culpabilização dos alunos e de suas famílias. Consideramos, que esforços para dar conta do diferente, ou seja, do não-familiar seja um dos movimentos que esclareceram tais representações.

Percebemos que, os encaminhamentos recebem a ancoragem no significante 'problema' (s) e a representação social de fracasso, sustentadas na estigmatização de alunos e famílias pela generalização, e a falta de reconhecimento de particularidades, que revelam sobretudo que o ato de encaminhar representa o

²⁹ Trecho do conto A terceira margem de Guimarães Rosa

fracasso da relação pedagógica, de forma que o docente ao não considerar a peculiaridade do aluno, também se anula na relação.

O processo civilizador discutido nas obras de Norbert Elias (1993), se apresenta como uma via de enquadre não intencional através das interdependências. Os estudos em Representações Sociais, principalmente os difundidos por Moscovici (1978,2015), sustentam o quanto o processo civilizador, construído historicamente se demonstra enraizado ainda em configurações atuais.

Na escola pesquisada, documentos de peso como o PPP e Regimento Escolar, representam as cartilhas que fazem da escola também um aparato do Estado, no que tange o controle de impulsos para a transformação de atitudes consideradas 'civilizadas'.

Mesmo com o advento legal, típicos de um Universo Reificado, as falas comuns do grupo é que regem as condutas na lógica das representações sociais.

Foi realizado, um levantamento de importantes leis e decretos, que organizam a inclusão escolar, caminho classificatório e destino de muitos alunos encaminhados. Mesmo com o advento da política de inclusão, observamos narrativas que representam tentativas de padronização e a busca por classificações através de laudos médicos. A objetificação, também se apresenta pelo laudo, que assume uma função importante e organizadora da política de inclusão.

Podemos pensar que, nas escolas muitos dos encaminhamentos se desdobram em laudos e diagnósticos, prescrições medicamentosas, ou até mesmo em narrativas significantes que modificam o trabalho das equipes. Assim, que um diagnóstico, o uso de medicação, e a maneira como estes são concluídos, onde e por quem são definidos, atravessam a existência da pessoa encaminhada, da mesma forma que orientam ações institucionais, no sentido de como se manejam as condições que aparentemente escapam a uma lógica esperada socialmente.

Também foi observado, que um dos caminhos possíveis de encaminhamentos oriundos da escola poderá ser a institucionalização de alunos, como alternativa de tratamento na infância, e o quanto a prática escolar do encaminhamento assume também um protagonismo nesse processo.

Observamos, que mesmo após a criação de leis que garantam acessos a pessoas consideradas deficientes, as representações sociais apresentam raízes profundas e engendradas através de discursos e práticas, que perpetuam práticas de estigmatização e a transferências de responsabilidades.

Por fim, apresentamos a dimensão afetiva como constituinte da identidade do professor, e uma proposta de produto através de um site na web, com a finalidade de divulgar informações sobre os encaminhamentos escolares na interface com a legislação e os conceitos aqui levantados, na via de uma interação com professores como alternativa no que tange a sua formação continuada, descolada da representação de fracasso, através da oferta de um apoio ao educador que se depara com os desafios implicados nos processos de encaminhamentos.

Sendo a escola um espaço de formação, obter a consciência de suas representações sociais, poderá contribuir para reflexões. Observamos, que para além de documentos e leis, foram construídos consensos, aqui associados à prática pedagógica. Os levantamentos realizados endossam a importância de se pesquisar o encaminhamento escolar, na intersecção entre a Educação e outras áreas, como também os meandros dentro da própria escola.

Como processos dinâmicos que são, assim como as águas de um rio, novas representações surgem à medida que outras desaparecem, numa constante correnteza. Possibilitar estas reflexões, também poderá alcançar novas margens para se pensar os processos de encaminhamentos e seus significados.

O produto de pesquisa, pretende se oferecer como um abraço, a todos os que de alguma forma se sentem sozinhos e sem apoio. A escrita e a produção de análises são processos complexos e difíceis, mas estar na linha de frente de um serviço público e na relação com situações que exigem uma intervenção e posicionamento, como o caso dos sujeitos desta pesquisa, pode ser tão complexo e difícil, ou mais, que realizar essas análises. Essa pesquisa, teve a pretensão de traçar generalizações e reflexões como pontos de partida, nunca de chegada. Ao fim desse processo de mestrado, fica a esperança de que novos movimentos aconteçam na direção da alteridade, e de um cuidado, que possibilite novos encontros que signifiquem o vivido, e convide aos recomeços.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marivânia Conceição de. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul.- dez. 2008. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oy4QBd3iGuAJ:https://www.rev Hosp.org/hospitalidade/article/download/155/180+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 29 de ago. de 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARBOSA, Liziane; SARDAGNA, Helena Venites. O corpo da deficiência sob o olhar docente no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 21, n. 70, ago. 2021. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27763>>. Acesso em: 24 jan. 2022. doi:<https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO02>.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em:<https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 04 de nov. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica nº 04/2014 de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF, 06 de julho de 2015.

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. Brasília, DF, 11 de dez. 2019.

BRASIL. Decreto 10.52 de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 14.254 de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Processos diagnósticos e de identificação dos alunos da Educação Especial: implicações no contexto escolar. In: ____ THOMA, Adriana da Silva, HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz/RS: Editora Unisc, 2001.

BRIGADÃO, Jacqueline Isaac Machado CRUZ, Bruna de Almeida; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; PIANI, Pedro Paulo Freire. Uma crítica à produção do TDAH e a administração de drogas para crianças. **Estud. psicol.** (Natal) [online]. 2016, vol.21, n.3, pp.282-292. ISSN 1678-4669. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160027>. Acesso em 19 de ago. de 2020.

DE CARVALHO, Eliane, Hollanda. **Representações Sociais sobre o fracasso escolar: um estudo de caso em instituição médica**. Dissertação de mestrado em Educação. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1993.

CASTEL, Castel, R. **A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

DE CERTEAU, Michel. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papiros, 1995.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991

CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS (CREPOP) **Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS / Conselho Federal de Psicologia (CFP).** -- Brasília, CFP, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos (as) na educação básica.** Brasília, 2013.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador 1: uma história dos costumes.** 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____, Norbert. **O Processo Civilizador 2: formação do estado e civilização.** Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar. 1993.

_____, Norbert, SCOTSON, John, L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar. 2. ed, 2000.

_____, Norbert. **A sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 1, p. 58-78, 1999.

FRASSON, Antônio, Carlos. A etiqueta: símbolo de "controle social" na corte de Luiz XIV In ____ **3º Simpósio Internacional Processo Civilizador: Educação, História e Lazer.** (3.: 11 a 13 de novembro de 1998: Piracicaba - SP). Anais. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba: Núcleo de História da Educação Brasileira PPGE/UNIMEP, 1998. Pág. 61/67

GIL Antônio Carlos **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4 ed. São Paulo: ATLAS, 2002.

GIL Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6 ed. São Paulo, ATLAS, 2008.

GOMES, Marcela Andrade; SILVA, Camila Oliveira. A interface da Psicologia com a Saúde Mental: o uso de oficinas estéticas em um hospital psiquiátrico. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 47, n. 2, p. 233-253, out. 2013. ISSN 2178-4582. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2013v47n2p233/27298>>. Acesso em: 19 ago. 2020.
doi:<https://doi.org/10.5007/2178-4582.2013v47n2p233>.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa** in ____ Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

GONÇALVES, Maria Rozineti. **Encaminhamentos escolares: ressonâncias e dissonâncias entre profissionais de saúde**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

GUARESCHI, P., JOVCHELOVITCH, S.(org.) Introdução. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho. “Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais In ____ GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HERNANDEZ, Aline. **Imagens e discursos do movimento social espanhol “No la guerra”: representações, ações e reações**. In ____ GUARESCHI, P., HERNANDEZ, A. e CARDENAS, M. Representações Sociais em Movimento: Psicologia do Ativismo Político. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Francisco (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**. 12(19), 72-80.
Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343/623>

JODELET, Denise. **Loucura e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2015.

JOFFE, H. “Eu não”, “o meu grupo não”: representações sociais transculturais da AIDS. In ____ GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S.; DUVEEN, G. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KUHN JUNIOR, N.; SARDAGNA, H. V.; PEDDE, V.; ROTH, F. L. O. O habitus professoral e a educação especial: percepção dos professores de classe comum e sala de recursos multifuncional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1198–1220, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n3.7297. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7297>. Acesso em: 24 jan. 2022.

LABADESSA, Vanessa Milani; LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 369-377, Dec.2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300369&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 ago. de 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131116>

LANE, Silvia. Linguagem, pensamento e representações sociais. In _____ Lane, Silvia. CODO, Wanderley. *Psicologia Social: O homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

MAGALHÃES, José Hugo Gonçalves. Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 241-251, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472014000200013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jan. 2022. <http://dx.doi.org/10.5327/Z1982-1247201400020013>.

MAGNANI, José G. C. Discurso e representação ou de como os baloma de Kiriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, Ruth C. L. **A aventura antropológica**. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
MAYBORODA, Fabiana Gazzotti. **Os Jardins de Recreio em Porto Alegre/RS: uma análise da relação entre a política pública e a constituição de uma Educação na República (1920 a 1950)**. Dissertação de mestrado do programa de pós graduação em educação da UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9(3): 239-262, jul/set, 1993.

_____. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In _____ GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____ **Técnicas de pesquisa**: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MOSCOVICI, Serge. **A representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 11.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

Município de Xangri-lá. Disponível em <http://www.xangrila.rs.gov.br/>. Acesso em 03 de novembro de 2020.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação** in _____ Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

Projeto Político Pedagógico (PPP). **Secretaria Municipal de Educação**, Xangri-lá, 2019

Regimento Escolar. **Secretaria Municipal de Educação**, Xangri-lá, 2019.

SILVA, **O fracasso escolar**: a quem atribuir. Paidéia/USP, 1994.

SPINK, Mary Jane **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 72 p. ISBN: 978-85-7982-046-5. Available from SciELO Books.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Flora Lima Farias de; QUEIROZ, Kelly Jessie Marques. Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. **Estud. pesqui. psicol.** Rio de Janeiro. v. 10, n. 2, p. 490-506, ago. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200013&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 28 ago. de 2020.

VENÂNCIO, C.S. Xangri-Lá: **Paraíso entre o céu e o mar**. In: BARROSO, V. L. M, FLORES, M.M, ANACLETO, VENANCIO, C.S, RECH, A.S. Raízes de Xangri-Lá. Porto Alegre: Evangraf, 2016.

VIGOTSKI. L.S (1993). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 13 jan. 2022.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA. CYNTHIA, GREIVE. A escolarização como projeto de civilização. In: **Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd**, (Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002). p. 90-170. XANGRI-LÁ. Lei nº 1006, de 19 de setembro de 2007. Dispõe sobre o quadro de cargos e funções públicas do município de xangri-lá e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/x/xangri-la/lei-ordinaria/2007/101/1006/lei-ordinaria-n-1006-2007-dispoe-sobre-o-quadro-de-cargos-e-funcoes-publicas-do-municipio-de-xangri-la-e-da-outras-providencias-2010-08-11-versao-compilada>

APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO

Tabela 1- Obras Consultadas

Ano	Tipo	Título/autoria	Área	Revista/local	Metodologia
1994	Artigo	O fracasso escolar: a quem atribuir. Silva.	Saúde/Educação	Paidéia/USP	Análise documental
2015	Artigo	Infância e adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental? Carneiro, Coutinho.	Educação	Educar em revista-Curitiba/PR	Análise documental
2016	Artigo	Uma crítica à produção do TDAH e a administração de drogas para crianças, Cruz, Lemos, Piani, Brigagão	Psicologia	Estudos de Psicologia	Genealogia de Michel Foucault, revisão de literatura e análise documental
2018	Artigo	Entre o suporte e o controle: a articulação intersetorial de redes de serviços/ Avelar, Malfitano.	Terapia Ocupacional		Entrevistas semi-estruturadas
2015	Artigo	Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. Guerra, Rovaris, Mariano, Guidugli, Rosanti, Silva.	Psicologia	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Análise documental
2017	Artigo	Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. Labadessa, Lima.	Psicologia	Psicologia Escolar e Educacional	Análise documental
2018	Artigo	Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola? Coutinho, Carneiro, Salgueiro.	Psicologia	Psicologia Escolar e Educacional	Análise documental
2018	Artigo	Os sentidos atribuídos à queixa escolar por	Psicologia	Psicologia Escolar e Educacional	Análise de conteúdo e estudo de caso através de

		profissionais de escolas públicas municipais. Schweitzer, Souza.			entrevistas semi-estruturadas
2013	Artigo	Caracterização da Clientela Infanto-Juvenil de uma Clínica-Escola de Avaliação Psicológica de uma Universidade Brasileira. Segabinazi, Stenert, Bandeira.	Psicologia	Psico-PUC	Análise documental: aplicação de questionário
2011	Artigo	Um conto da literatura e sua relação com a psicologização da educação. Vercelli.	Educação	Revista espaço acadêmico	Análise documental
2017	Artigo	Entre Saúde Mental e a Escola: a Gestão Autônoma da Medicação / Felipe Alan Mendes Chaves, Luciana Vieira Caliman	Psicologia	Rev. Polis e Psique	Pesquisa-intervenção, método cartográfico
2009	Dissertação	Crianças e adolescentes infrequentes na escola: desafios e limites dos mecanismos protetivos de direitos. Comiran.	Serviço Social	PUC/RS	Estudo exploratório e qualitativo, orientado pelo método dialético-crítico, através de observações participantes.
2013	Livro	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: diagnóstico e prática pedagógica / Bonadio, Mori.	Psicologia e Educação	Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá	Análise documental/observação participante.
2009	Livro	Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas. Cunha	Educação	EDUFBA- Editora da UFBA	Análise documental.
2009	Dissertação	A VIGILÂNCIA PUNITIVA: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. Luengo	Psicologia	Banco de dados da UNESP	Estudo de caso incluíram a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, diário de campo e análise de documental.

2006	Artigo	*A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. Neves, Araujo.	Psicologia	Aletheia	Estudo bibliográfico
2006	Artigo	A Queixa Escolar nos Ambulatórios Públicos de Saúde Mental: Práticas e Concepções. Marçal, Silva.	Psicologia	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional- ABRAPEE	Análise documental: entrevista individual semi-estruturada
2010	Artigo	Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. Zibetti, Souza, Queiróz.	Psicologia	Estudos e Pesquisas em Psicologia	Análise documental/ entrevistas-semi-estruturadas
2016	Artigo	A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. Gervai, Nakayama, Prado.	Educação	Journal of Research in Special Educational Needs	Observação participante/ Análise documental

APÊNDICE B-TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Pesquisadora: Então, para iniciar farei algumas perguntas sobre os encaminhamentos escolares que é o tema da minha pesquisa de mestrado e gostaria de saber de ti como é que acontecem os encaminhamentos na escola, como que você poderia descrever estes encaminhamentos de alunos para outros serviços?

Entrevistada: Olha, os encaminhamentos são feitos pela orientação, pela orientadora, que são encaminhamentos geralmente em relação a frequência do aluno que vai para o C.T. Duas semanas sem ir se emite relatório e FICAI e o C.T faz contato com a família. Se for por motivo banal vai para o Ministério Público, às vezes eles voltam pelo bolsa família que exige que a criança esteja na escola. Eram estudos de caso que foram feitos pela orientadora, principalmente pelas famílias que não eram presentes na escola. Os pais não aparecem, dependendo da fala, devem tomar providências. Estes do conselho é o que chamamos de busca ativa, desde 2020 com a pandemia, aham, aqueles alunos que não estavam participando, foi remoto no caso, 2020, as aulas foram integralmente remotas e se criou o instrumento da busca ativa para irmos em busca daqueles alunos que não estavam frequentando nem pelo aplicativo do whats, nem buscando as atividades impressas na escola. Aqueles alunos que não têm acesso a internet, né, então estes são dois encaminhamentos que são feitos pela orientação. No outro encaminhamento que a escola faz com frequência, com regularidade, independente de ter pandemia ou não são os encaminhamentos, assim, ou seja, alunos que precisam de assistência psicológica, alunos que precisam de assistência neurológica, alunos que necessitam de assistência fonoaudiológica, né[...] Então até damos, conversamos com a família e quando a escola não dispõe de um profissional ou a gente não tem profissional suficiente, como é o caso da psicóloga, né, e quando a questão é bem mais grave em que um atendimento institucional, que a psicóloga não seria suficiente, nós encaminhamos aos profissionais da Saúde do município, né. Alguns têm vínculo com o município, empregatício mesmo, como o neurologista, psicólogos, já o fono, agora me parece que tem, mas antes era o município contratava então e ia atender estas crianças com problemas na fala, né. Então estes são os encaminhamentos que a escola costuma realizar para o município, para a rede que a gente chama, onde a escola faz o link para a assistência aos alunos que precisam de algum atendimento especial.

Pesquisadora: Em algum momento deste processo, Raquel³⁰, você participou?

Entrevistada: Não, não participo, geralmente os encaminhamentos são feitos, é, quer dizer, eu participo, eu até participo quando são feitas as reuniões de rede, que a escola promoveu muito estas reuniões de rede.

Entrevistada: Me fala um pouquinho sobre estas reuniões, me conta.

Entrevistada: É, infelizmente né, em função da pandemia, muito tempo não acontece, fazíamos presencialmente. até porque nós tínhamos alunos na casa de passagem, né, também né, até para ter comunicação com os responsáveis por estas crianças, porque a gente tinha que trocar informação a todo momento né, essas reuniões eram

³⁰ Nome fictício.

feitas com profissionais da saúde, todos profissionais da saúde, o conselho tutelar, orientação, supervisão, psicóloga da escola e com a unidade de saúde dos pais, então geralmente era uma enfermeira. Como nós atendemos dois bairros, digamos assim, uma demanda de alunos do bairro X³¹ e de Y, então geralmente tinha uma enfermeira da unidade de saúde de X e uma enfermeira da unidade de saúde de Y. Nós levamos situações então de alunos né, através de estudo de caso que era feitos pela orientadora, com as conversas que já teve com a família principalmente com as crianças que a família não era presente na escola. Bom, então acontecia de a criança vir com os pés inflamados em função de estar com bicho de pé, com alguma ferida, nós chamávamos os pais e tal e os pais não apareciam, então nós tínhamos que levar toda esta situação pra rede, então nós fizemos esta reunião que todos, que assim, bom, se o aluno tem um problema psicológico nós temos que tomar providências que ele tenha assistência psicológica, que ele tenha assistência neurológica, se ele tem problema de fala também. Então eles encaminhavam dependendo da fala, né, da escola em relação a este aluno, era tomada as providências. Ahhh no caso as enfermeiras das unidades de saúde iam na casa fazer uma visita ou conselho tutelar pra saber porque que estes pais não estavam indo na escola toda vez que eram chamados, enfim...então, estas redes, estas reuniões de rede era uma ajuda mútua, coletamos informações das crianças no caso, dos pacientes, digamos assim deles, e eles nos traziam, nos davam retorno de como estava o andamento destas questões das crianças, no eventual atendimento clínico, certo. Estas reuniões funcionava muito bem, trazia bons resultados

Pesquisadora: E você sabe quais eram os serviços do município que participavam da reunião?

Entrevistada: Sim. O psicólogo da casa de acolhimento, a responsável da casa de acolhimento para onde vão as crianças retiradas das famílias para que sejam tomadas as medidas judiciais pra ver se ahmmm se retornam para as famílias ou se serão colocadas para adoção, então elas iam para esta casa de acolhimento até que o juiz tomasse uma decisão sobre o destino destas crianças. Então geralmente como a gente tinha, quase todo anos tinha uma criança que ia para a casa de acolhimento, a psicóloga, da casa, as enfermeiras. que eu estava lembrando eram estes, as professoras que estavam com os alunos também porque elas viam os problemas mais de perto. Era bastante gente, tínhamos (risos) que reservar a sala maior da escola para receber, mas eram estes.

Pesquisadora: Certo Raquel...

Entrevistada: E a diretora não participava em geral em virtude de reuniões na secretaria de educação e outras demandas da escola, porque todo mundo ia pra reunião e alguém tinha que ficar pra atender as demandas;

Pesquisadora: Entendo...E os professores te traziam situações sobre estes encaminhamentos?

Entrevistada: Sim, sim, todos os problemas que os professores encontravam no aluno, assim ahammm, suspeita de algum problema sério de aprendizagem, elas vinham

³¹Substituição ao nome do bairro.

conversar comigo pra sentir, para ver se era apenas um problema ou uma dificuldade de [...] e traçar estratégias de como melhor atender aquele aluno ali antes de encaminhá-lo para um outro atendimento, então as professoras me levavam estas angústias desses alunos, ahhh eu ia pra sala de aula, observava, chamava o aluno, conversava com ele, às vezes fazia um testezinho, uma provinha com ele, né, também pra ver se num atendimento mais individualizado, sem ter sido, se ele se concentra melhor e conseguia realizar ou se ele precisava de um atendimento mais direto, né pra atender aquela dificuldade mais imediata.

Pesquisadora: Isso você fazia, Raquel? o teste, você?

Entrevistada: Eu fazia pra ver se era realmente problema ou dificuldade de aprendizagem ou se não era mais uma questão imediata diante de uma dificuldade que ele tava tendo. E como são muitos alunos na sala de aula, às vezes a professora, vai atender outro e ele fica pra trás ele já não quer fazer mais, se cansa né e [...] Pela própria personalidade dele de ser um aluno, muito quieto, ahham, muito angustiado, que é pra ser tudo agora, mas assim óh, 80% dos casos a professora tinha um olhar bem sensível e às vezes era nem dificuldade de aprendizagem, era uma questão social mesmo, da falta de [...] de pobreza, de, pais relapsos mesmo, crianças ficavam soltas, nem sempre era uma questão cognitiva.

Pesquisadora: E quando era social vocês encaminham para algum lugar específico?

Entrevistada: Quando é social nós encaminhamos para o reforço escolar pelo turno inverso, porque daí aquele aluno, ele não teve um ambiente, digamos, alfabetizador, ele chegou na escola sem nenhum conhecimento de leitura e escrita, a escola foi a primeira experiência dele, isso às vezes deixa o aluno aquém de outros que tiveram este ambiente alfabetizador em casa e isso muitas vezes desestimula as crianças. Começam, o aluno vai ficando pra trás, então, a gente encaminha pro reforço para corrigir estas defasagens e que consiga acompanhar melhor. Quando é problema mesmo de aprendizagem, aí vai para o atendimento educacional especializado, e [...] se a gente ver que tem ali uma questão psicológica, também pra psicóloga.

Pesquisadora: E, você sabe se tem um local de registro dos encaminhamentos de alunos com faltas consecutivas?

Entrevistada: Assim, ahmmm vai pra essa ficha que te falei que é a Ficai, fica documentado nesta ficha de forma online. O reforço é diário de classe, que o professor usa normalmente nas aulas, ahmmm, os encaminhamentos para o município são feitos pela psicóloga, por um parecer, ela faz um parecer e encaminha e os das buscas ativas também, tem todos os registros das buscas ativas guardados, ficam lá na pasta do aluno.

Pesquisadora: Teve algum destes casos encaminhados que te chamou mais a atenção?

Entrevistada: Aí... são tantos, Camila, que a escola ela atende alunos, ahmmm com problemas bem sérios, no bairro mais pobre de Xangri-lá que é o X, onde tem situações de pobreza, tráfico, enfim, como qualquer comunidade que tem pobreza, todos os problemas que chegam junto, então assim óh, agora (risos). Eu vou te citar

um caso, até que [...] um caso que me alegrou (risos), porque de triste tem muito. Desde de que chegaram na escola há dois anos principalmente, um ele entrou este ano, um entrou este ano e o outro 2020, está no quarto ano, os pais eram totalmente ausentes, crianças, com sérios problemas que tínhamos suspeita de agressão, sempre com fome, não tinha o que comer, um deles ia na minha sala perguntar se eu tinha algo pra ele, ele queria um pirulito uma bala, magrinho, franzino. Era um dificuldade enorme conseguir que fossem à escola, mas no ano passado, com as aulas remotas eu achei assim que a nós íamos perder, se presencialmente já era complicado, né, e foi, ao contrário, não sei o que aconteceu que os pais começaram a filmar, tirar foto, dava para ver que eles estavam num ambiente limpo e higienizado, faceiros, mostrando as atividades, então esta foi uma grande surpresa durante o ensino remoto, estes alunos que eu menos esperava que dessem retorno, dos alunos dos anos iniciais foram eles que mais deram retorno.

Pesquisadora: E estes alunos haviam sido encaminhados?

Entrevistada: Olha, foram encaminhados. No caso o mais velho já encaminhamos ele, na reunião de redinha, levamos pra que eles tomassem providências, tomassem conhecimento, de como vivia a família, que tinha dele, colocamos que não conhecemos os pais ainda, porque o primeiro dia no primeiro ano que ele chegou na escola ele chegou sozinho, totalmente perdido. Ele era tão franzino, tão pequenininho que nós achamos que ele era aluno da educação infantil que tinha descido do transporte escolar por engano, porque nós sabíamos quem ele era, porque todos os pais, do primeiro, até do segundo ano, eles levam e este simplesmente apareceu do nada, guria. Daí descobrimos que os pais tinham feito a matrícula no dia anterior, mas assim, foi uma surpresa bem agradável durante a pandemia a participação dos pais e dele nas atividades remotas.

Pesquisadora: Que história interessante, Raquel, geralmente o remoto causa afastamento, em alguns casos.

Entrevistada: Temos outras histórias de alunos que foram rejeitados por outras escolas e descobrimos que eram alunos que estavam no tráfico, que o juiz exigiu que fossem matriculado e que pela idade conseguimos transferência pro EJA e o aluno nos agradeceu (riso) dizendo que não esperava, então histórias têm muitas. Nós tínhamos muito medo dele.

Pesquisadora: ah, é?

Entrevistada: mas a gente fingia, ele era um menino marcado para morrer, daquelas gangues de tráfico, e a avó dele, a todo custo criando ele com muita dificuldade, mas a gente tocou o coração dele, assim, e acho que felizmente ele conseguiu sair desta vida, mas são muitas histórias.

Pesquisadora: Me diz uma coisa, Raquel, algum desses encaminhamentos, ahmm, que você se recorde, culminou em laudo?

Entrevistada: Assim, muitos, muitos, aliás a gente já recebe alunos com laudo, nós temos os alunos autistas, temos alunos com paralisia cerebral, ahmm já tivemos uma aluna cadeirante, tivemos com problemas, assim, com retardo mental e... e nós temos

autistas assim, com espectro autista, mas assim pelo menos este ano é o quinto aluno com diagnóstico do espectro autista este ano. E este já vem com laudo e outros a gente encaminha, alguns não conseguem laudo né, não tem o ID pra gente saber que tipo de problema aquele aluno tem. Nós temos um caso de um aluno que está no sexto ano e ele não consegue aprender nada, nada, nada, tivemos um com síndrome de *Down*, tínhamos, ele já foi pro ensino médio. E nós temos um aluno que não consegue aprender, muita dificuldade agora que ele está conseguindo identificar algumas letras do nome dele e algumas cores, porque crianças que não tiveram a atenção profissional assim, né, ahammm, neurológica e tal em tempo, né, então já entraram na escola com problema e ainda assim não se consegue laudo, a gente suspeita que é autista este aluno, ele tem o espectro autista, mas não temos ID, então a gente não sabe porque ele não consegue aprender, nenhum médico consegue diagnosticar algum problema nele.

Pesquisadora: Como é que você entende a relação do laudo com a prática pedagógica, quais os impactos do laudo?

Entrevistada: É assim Ó, é que nós, uma exigência para que a escola tenha auxiliares de turma, e alguns recursos, digamos, né, necessários assim, é comprovar que tantos alunos tem laudo e qual é o ID, né, do problema ali, neste laudo, qual o problema ali, só que muitas vezes a gente não consegue este laudo. A gente encaminha, e ao médico. É visível que a criança tem problemas, até a fala dele não é muito clara, mas não conseguiram diagnosticar nada. Exige auxiliar de turma e alguns recursos a gente consegue o ID do aluno. É visível que ele tem problema, até a fala dele não é muito clara, mas não conseguiram diagnosticar nada. Então a gente trabalha com o que a gente tem, com os nossos recursos, sabe, então a auxiliar de turma auxilia o aluno que não tem também. Então é tudo na camaradagem mesmo, de outra forma não teríamos como atender. São muitos problemas para atender a todos. Então é na parceria e na vontade mesmo. É vestindo a camiseta, é no amor que se faz.

Pesquisadora: Me diz uma coisa, tem alguns casos que vocês não conseguem encaminhar então?

Entrevistada: A gente até consegue encaminhar, mas neste encaminhamento acontece do médico não diagnosticar nenhum problema.

Pesquisadora: ok, mas para encaminhar, vocês enfrentam problemas?

Entrevistada: Não, o problema para encaminhar é que às vezes a gente precisa, este encaminhamento quem faz é os pais, né, a gente faz, a gente conversa com os pais e fala os problemas que o aluno está tendo na aprendizagem então, já passou por psicólogo, já passou por reforço, né, então, umas das alternativas é, quem sabe leva ele num neurologista pra ele fazer um exame, mas os pais não levam, aí só eles podem levar. As vezes acontece de os pais não levar, aí passa um, dois anos e o aluno fica sem atendimento.

Pesquisadora: E aí o que é que se faz nestes casos?

Entrevistada: Olha, muitas vezes a gente pede ajuda pro conselho tutelar, ahhamm, nas reuniões de rede nós pedimos a parceria das enfermeiras, do próprio conselho pra visitar às famílias, conversar, às vezes dava resultado, às vezes não.

Pesquisadora: Então, Raquel, na sua opinião, o que poderia melhorar no processo de encaminhamento escolar?

Entrevistada: ah, o que eu vou te dizer que poderia melhorar... olha, eu acho que o que melhor, funciona, é este intercâmbio, sabe, com a rede, é a melhor coisa, não vejo outra forma, porque daí, eu posso fazer isso, tu pode fazer aquilo, aquele lá pode fazer outra coisa, então cada um pega numa ponta e aí geralmente funcionava, mas agora, como eu te disse, com a Pandemia infelizmente isso se dispersou muito.

Pesquisadora: Nem online, nem por Whatzapp aconteceu?

Entrevistada: Não, até porque assim, antes mesmo da Pandemia, que foi em 2019, eu tomei conhecimento que estava tendo um conflito da Saúde, sabe, não sei se por questões políticas, não sei, isso atrapalhou bastante, assim, eu soube que tanto na assistência social, como na própria gestão da Saúde, elas estavam enfrentando, houve mudanças de chefias e tudo isso prejudicou bastante e quando estávamos tentando, até enviamos ofício agendando a reunião, convidando pra uma reunião, veio a pandemia e perdeu. Agora vamo tentar retomar, né.

Pesquisadora: E você participou de alguma reunião fora da escola? É sempre a escola que chama?

Entrevistada: Já aconteceu fora da escola, mas eu não participei porque eu tinha uma outra reunião agendada com a secretaria da educação e não pude participar que foi uma reunião mais específica na questão do suicídio.

Pesquisadora: Teve algum caso na escola?

Entrevistada: Na escola não. Por causa do problema de suicídio que estava tendo, teve um aluno de outra escola que cometeu suicídio e muitas alunas se cortando, cortando pulso, cheias de marcas nos braços, né, então, no caso a saúde mental se mobilizou com as escolas pra um programa de ação de combate ao suicídio né, pra combater, fazer um trabalho com os alunos nas escolas de prevenção ao suicídio. em geral as reuniões aconteciam nas escolas né, porque é onde tinha mais espaço e um lugar.

Pesquisadora: Geralmente era a escola que chamava?

Entrevistada: Geralmente era a escola que agendava sim.

Pesquisadora: Está bem Raquel, por aqui sanamos as questões. Bem bom, obrigada. Tens alguma pergunta? Fique à vontade.

Entrevistada: Não, eu só desejo sucesso, que tu pode contar comigo. e desculpe se não consegui te ajudar

Pesquisadora: Obrigada, Raquel, ajudaste muito. Encerramos a gravação por aqui.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa intitulada: DO OUTRO LADO DO RIO: as representações sociais sobre encaminhamentos escolares por uma escola do município de Xangri-lá/RS, que tem como problema responder quais são as representações sociais sobre encaminhamentos escolares de alunos em uma escola do município de Xangri-lá/RS para as ações de Saúde e Assistência Social? Sob a responsabilidade da mestrandia Camila Oliveira da Silva, vinculada a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação na Unidade Litoral Norte - Osório. Localizada Rua Machado de Assis nº 1456, fone (51) 3663-9455.

Este estudo tem o intuito de realizar aproximações da temática em questão na intenção de corroborar com a produção acadêmica atual.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (a) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ e e-mail _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo DO OUTRO LADO DO RIO: as representações sociais sobre encaminhamentos escolares por uma escola do município de Xangri-lá/RR de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim

o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

Questionário sobre encaminhamentos escolares

O presente questionário se apresenta, a fim de aprimorar o objeto de coleta de dados do projeto de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS/Osório, RS-Brasil, da acadêmica Camila Oliveira da Silva, intitulado: DO OUTRO LADO DO RIO: as representações sociais sobre encaminhamentos escolares pelas vozes docentes do município de Xangri-Lá/RS; que ocorre sob a orientação do Prof. Dr. Leandro Forell.

A pesquisa tem caráter científico e os dados serão utilizados para a análise acadêmica, o nome dos (as) docentes que responderem o questionário não serão utilizados e serão desconsideradas as suas identificações pessoais. Automaticamente, quando houver o retorno das respostas, haverá o consentimento da utilização dos dados para a pesquisa.

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Telefone:

Texto de resposta curta

Nome Completo:

Texto de resposta curta

Gênero:

Feminino

Masculino

Outros...

Idade:

Texto de resposta curta
.....

Formação acadêmica:

Magistério

Graduação

Pós Graduação

Outros...

Caso tenha pós graduação, a que área ela pertence?

Texto de resposta curta
.....

Quantos anos de atuação como professor você tem?

Texto de resposta curta

Por que você decidiu ser professor (a) ?

Texto de resposta longa

Quanto tempo você atua na rede de Xangri-Lá?

Texto de resposta curta

Tempo de atuação em sala de aula no município de Xangri-Lá:

Texto de resposta curta

Você já realizou encaminhamentos de alunos (as) para ações da Saúde e da Assistência Social?

Sim

Não



Quais encaminhamentos você realizou?

Texto de resposta longa

Como você realizou este encaminhamento (ex: por escrito, em reuniões, dentre outros)

Texto de resposta longa

Você possui alunos com laudo?

Sim

Não

Quantos?

Texto de resposta curta

Caso você possua a informação, quais os diagnósticos/CIDs destes alunos?

Texto de resposta curta

Quais os atendimentos extra sala de aula que seus alunos frequentam?

Texto de resposta longa

Como você percebe o resultado destes atendimentos?

Texto de resposta longa

Qual a importância que o processo de encaminhamento possui para a aprendizagem?

Texto de resposta longa

De que forma os atendimentos externos ajudam na sua prática pedagógica?

Texto de resposta longa

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Fale um pouco como é ser professor na prefeitura de Xangri-lá.
2. Qual a relação da sua fala com suas expectativas em relação à docência?
3. Você já realizou encaminhamentos escolares? Se sim, como foi a realização?
4. Como a equipe pedagógica, diretiva e demais profissionais da escola participam destes encaminhamentos?
5. Vocês possuem algum local de registro? Como eles são feitos?
6. Houve alguma reunião na escola ou fora dela, destinada a debater casos encaminhados ou para a realização de encaminhamentos? Você participou deste momento?
7. Como se dá a comunicação entre as equipes escolares quando se faz necessário um encaminhamento de aluno?
8. Algum destes casos encaminhados lhe chamou mais a atenção?
9. Algum destes casos resultou em laudo médico?
10. O que representa o laudo dentro da escola para você?
11. Como ele impacta na sua relação pedagógica com os alunos?
12. Durante o processo de encaminhamento, você manteve contato com o serviço e/ou profissionais que atenderam os alunos?
13. Em alguma situação você tentou encaminhar um aluno e não conseguiu? Em caso afirmativo, por que você entende que isso ocorreu?
14. Na sua opinião, como este processo poderia melhorar?