

## Artigos Originais

**ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM A QUEIXA ESCOLAR DE  
ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

## Original Articles

**STRATEGIES TO HANDLE TEENAGERS' SCHOOL COMPLAINTS IN A  
SOCIAL VULNERABILITY CONTEXT**

Isael de Jesus Sena\*


senaisael@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5125199175293317>

Mônica Lima de Jesus\*\*

molije@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7198182802780342>

**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 -  
está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)    

**RESUMO:** Este artigo discute as estratégias utilizadas para lidar com a problemática da queixa escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Partimos da noção de que a queixa escolar e a adolescência são construções sociais e recorremos a estudos sobre essa relação, que buscam suplantar uma visão reducionista. Mapeamos a rede tecno-assistencial, educacional e familiar de dois adolescentes, entrevistando 15 pessoas envolvidas com a problemática da queixa escolar. Adotamos a perspectiva das práticas discursivas e produção de sentido para a análise de discurso, por meio da organização das informações em mapas de associação de ideias. Concluimos que as estratégias utilizadas pela escola, o que inclui a busca de outras instituições, visam minimizar os efeitos de trajetórias de vulnerabilidade social. Com as pequenas ações e iniciativas de alguns dos envolvidos, o estudante pode vislumbrar alternativas mais dignas para a sobrevivência.

---

\* Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em cotutela com a Université Paris 8 Vincennes – Saint Denis. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Salvador (UNIFACS, 2007), Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2015). Especialista em Psicologia Clínica e Social pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2014).

\*\* Professora Associada II do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 1997), Mestrado (2000) e Doutorado em Saúde Pública/Coletiva, pelo Instituto de Saúde Coletiva (UFBA, 2005), Pós-doutorado em Psicologia Social pela Universidad Antónoma de Barcelona (UAB, 2015).

**Palavras-chave:** queixa escolar. adolescente. vulnerabilidade social.

**ABSTRACT:** This article discusses strategies used to deal with school complaints of students in situation of social vulnerability. We start from the idea that school complaints and adolescence are social constructions and we focus the study on this relationship, seeking to supersede this reductionist view. We mapped the family, educational context and techno-assistance network of two teenagers, interviewing 15 people involved in their problem of school complaint. We adopted the perspective of discursive practices and production of meaning for speech analysis, through data organization in maps for associated ideas. We concluded that strategies used by the school, which include searching for other institutions, aim at minimizing the effects of trajectories of social vulnerability. Through small actions and the initiative from some of the involved, the students could catch a glimpse of worthy alternatives for their survival.

**Keywords:** school complaint. teenager. social vulnerability.

## INTRODUÇÃO

As questões que envolvem a queixa escolar relacionadas às dificuldades no processo de escolarização, vivenciadas por crianças e adolescentes, têm sido objeto de pesquisas em Psicologia (GOMES; PEDRERO, 2015; LIMA, PRADO; SOUZA, 2014; PATTO, 2010; SOUZA; SOBRAL, 2007). A partir da abordagem “Orientação à queixa escolar” (SOUZA, B. P.; 2007), que articula níveis de análise tradicionalmente abordados separadamente, a saber: as esferas individual (subjetividade) e social (realidade social), discutimos a complexidade em jogo no que tange a essas vivências.

Este artigo tem como objetivo discutir as estratégias utilizadas pelos envolvidos para lidar com a problemática da queixa escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social, encaminhados ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Ele é um recorte da dissertação “título suprimido”. Ele está dividido em quatro partes. Na primeira, traçamos algumas considerações teóricas sobre a queixa escolar e a adolescência, entendidas como construções sociais, cuja perspectiva teórico-metodológica utilizada busca suplantiar a visão reducionista-determinista-naturalizante ainda presente em alguns estudos. Na segunda, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos. Optamos por mapear a rede tecno-assistencial, educacional e

familiar de dois adolescentes, entrevistando 15 pessoas envolvidas com a problemática da queixa escolar. Adotamos a perspectiva das práticas discursivas e produção de sentido para a análise dos discursos, para tanto, utilizamos mapas de associações de ideias (SPINK; LIMA, 2013). Na terceira, discutimos as estratégias internas e externas à escola utilizadas para lidar com queixa escolar. Finalmente, na quarta parte do trabalho, apresentamos a conclusão de que as estratégias utilizadas pela escola, o que inclui a busca de outras instituições, visam minimizar os efeitos de trajetórias de vulnerabilidade social nas quais o estudante não vislumbraria alternativas mais dignas para a sobrevivência, não fossem as pequenas ações e iniciativas de alguns dos envolvidos.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUEIXA ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA**

O avanço da Psicologia e de outros campos do saber coloca em evidência os aspectos sociais na constituição das subjetividades, não nos permitindo mais ignorá-los quando recebemos um encaminhamento de uma criança ou adolescente para atendimento psicológico (SOUZA, B. P., 2007). A abordagem “orientação à queixa escolar” é uma nova perspectiva que leva em conta os seguintes princípios: colher e problematizar as versões de cada participante da rede (criança/adolescente, família e escola); promover a circulação de informações e reflexões pertinentes à integração ou confrontá-las dentro dessa rede; propiciar releituras e buscar soluções conjuntamente; identificar, mobilizar e fortalecer as potências contidas nessa rede, de modo que ela passe a movimentar-se no sentido da superação da situação produtora da queixa (SOUZA, B. P., 2007).

A queixa escolar envolve uma trama de atores. Em nosso recorte, privilegiamos investigar casos de adolescentes envolvidos com a problemática da escolarização como ponto de partida para mapear a rede de apoio. Prezamos por uma definição de adolescência sob a perspectiva sócio-histórica (OZELLA, 2003; GALDINI; BERZIN, 2003; BARROS, 2002), além de adotarmos autores do

ponto de vista da psicologia social inspirada no movimento construcionista, interrogando a polissemia que envolve a adolescência (DANTAS, 2002). Nesse campo de interesse, levanta-se uma discussão para repensar estratégias para lidar com o adolescente durante o atendimento, reconhecendo que existem particularidades e dimensões que devem ser levadas em consideração nesta fase do desenvolvimento. A definição de adolescência que exprime nosso ponto de vista pode, assim, ser resumida:

A adolescência é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno, e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associados a ela marcas de desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não devem fazer da adolescência um fato natural. (BOCK, 2004, p. 39).

Em Psicologia, existe uma concepção vigente sobre a adolescência arraigada em estereótipos e estigmas que a institucionalizaram. Dessa forma naturalizam comportamentos que tendem a ser interpretados como sendo universal, geralmente são compartilhadas em nossa cultura e veiculadas nos canais de comunicação (OZELLA, 2002). Essas concepções acabam fazendo parte dos repertórios interpretativos (SPINK, 2013) de professores/as quando acessamos as entrevistas. Revelam, muitas vezes, um olhar cristalizado. Consideram que as características dela

[...] são naturais como rebeldia, desequilíbrios e instabilidades, lutos e crises de identidade, instabilidade de afetos, busca de si mesmo, tendência grupal, necessidade de fantasiar, crises religiosas, flutuações de humor e contradições sucessivas. (OZELLA, 2002, p. 20).

Em oposição a essas perspectivas teóricas, alguns autores defendem que “[...] a adolescência pode ser desprendida do orgânico, por meio de uma maior ênfase no tipo de experiência que a caracteriza do que propriamente no significativo biológico/cronológico.” (LYRA *et al.*, 2002, p. 11). Além disso, é preciso levar em consideração que elementos de natureza econômica colaboraram para o surgimento da categoria adolescência (DANTAS, 2002).

Essas diferentes concepções de adolescência e os sentidos atribuídos a essa fase do desenvolvimento tornam-se, também, pauta para discussão no campo educacional. Os/as professores/as, geralmente, tendem a naturalizar os comportamentos, os quais são vistos como característicos desta fase, a saber: indisciplina, crise, tédio, desmotivação, apatia, indiferença, a violência, entre outros. Quando surgem também dificuldades associadas à escrita, leitura e raciocínio lógico acabam, geralmente, sendo reduzidas as dificuldades pessoais dos estudantes.

Nota-se, nessas situações, que o encaminhamento para profissionais especializados/as (psicólogos/as, psicopedagogos/as, neurologistas e outros/as) são condutas frequentemente adotadas pelos/as educadores/as (SOUZA, M. P. R., 2005). Os estudos vêm sinalizando que, em alguns casos, o adolescente, em função de tantos anos de escolaridade sem sucesso, desiste e abandona a escola (BUENO; MORAIS; URBINATTI, 2001).

O estudo de Souza e Sobral (2007) destaca que o adolescente também desacredita que as instituições possam oferecer apoio e, por essa razão, não procuram ajuda para vencer suas dificuldades. Lima, Prado e Souza (2014) identificaram que a falta de crédito do adolescente em relação aos/as psicólogos/as está associada às formas de abordagens tradicionais do *setting* clínico. Esse modelo desconsidera as especificidades dos/as adolescentes, seus diferentes contextos e as diferentes estratégias e recursos em jogo, os quais podem ser utilizados para acessar o discurso e realizar uma intervenção contextualizada. Para isso, deve-se “[...] dar espaço durante os atendimentos para as mais diversas formas de expressão, construindo com cada adolescente a maneira como seus atendimentos transcorrem” (LIMA; PRADO; SOUZA, 2014) p. 71), conclui as autoras.

Se o sucesso escolar possibilita movimentar-se dentro de uma sociedade marcada pela hierarquia social, logo, as dificuldades escolares, quando mantidas por um longo período, isto é, acompanhando o indivíduo da infância até a adolescência, culminam com a saída do estudante da escola (SOUZA; SOBRAL, 2007) e, por consequência, podem colaborar para o aumento da exclusão e da vulnerabilidade social.

As condições dramáticas de vida, ou melhor, de sobrevivência, que conformam a vulnerabilidade a que está submetida boa parte dos jovens e suas famílias, são cruciais para contextualizar “as queixas escolares” e, portanto, problematizar as políticas públicas que buscam lidar com ela. Como sintetiza Jannuzzi (2009, p. 77):

A vulnerabilidade não é só financeira; ela envolve a relação entre direitos e rede de serviços e políticas públicas e a capacidade dos indivíduos ou grupos sociais de acessar esse conjunto de bens e serviços, de modo a exercer a sua cidadania.

Apesar de ser considerado um termo frequentemente empregado na formulação de políticas públicas, o conceito de vulnerabilidade requer cuidadosa atenção no seu uso, já que tem se tornado “modismo” e curiosamente vem sendo aplicado de forma naturalizadora para explicar aspectos relacionados às dimensões sociais e contextuais. Nesse sentido, Ayres *et al.* (2003) demonstram que as análises de vulnerabilidade envolvem a avaliação articulada de três eixos que são interdependentes, a saber: o *componente individual* (diz respeito ao grau e à qualidade da informação que os indivíduos dispõem sobre um problema e a capacidade de solucioná-lo com os repertórios cotidianos que possui); *componente social* (envolve o acesso às informações e a capacidade de colocá-las em prática para transformar a própria realidade, além disso, dispor de acesso aos meios de comunicação, escolarização e recursos materiais); *componente programático* (diz respeito a ter à disposição aos recursos sociais institucionais nacionais, regionais ou locais e poder usufruir dele de modo efetivo e democrático).

A vulnerabilidade não é binária, logo, deve-se considerar o seu aspecto multidimensional. Ademais, não é unitária, pois os indivíduos estão sempre vulneráveis em alguns graus. Outrossim, ela não é estável, isso significa que as dimensões e os graus de nossas vulnerabilidades mudam constantemente em função da própria dinâmica do tempo (AYRES *et al.*, 2003). Nessa direção, as experiências de intervenções em escolas, cujos contextos revelam

vulnerabilidade social, têm sido colocadas como desafios, pois visam colaborar para potencializar e emancipar adolescentes.

## **MÉTODO**

A pesquisa foi realizada em um município da Região Metropolitana de Salvador-Bahia, localizado a 40 quilômetros da capital. O ponto de partida foi um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Entre os meses de abril e junho de 2014, ficamos atentos aos casos de adolescentes, de 12 a 18 anos, encaminhados ao CRAS com algum tipo de queixa escolar. Levamos em conta, para a definição do participante, o acesso ao adolescente e sua rede familiar, encaminhamento de alguma instituição escolar e a disponibilidade pessoal para participar da pesquisa. Ao registrar duas trajetórias sócio-escolares e mapear as demais pessoas envolvidas em cada uma delas, realizamos 15 entrevistas com os seguintes profissionais: 2 diretoras, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 pedagoga responsável pelo serviço de registro de ocorrência escolar, 1 pedagoga especializada em atendimento a crianças e adolescentes com problemas de escolarização, 1 conselheiro tutelar, 1 assistente social do CRAS, 1 psicólogo do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), 6 professores; representando seis instituições públicas diferentes (2 escolas públicas da área de abrangência do CRAS, Conselho Tutelar, Serviço de Ocorrência Escolar, Núcleo de Atendimento Psicopedagógico, CRAS e CREAS).

Em se tratando dos dois casos selecionados, tem-se o de José, com 15 anos, o qual foi encaminhado ao CRAS, porque não frequentava a escola e passava parte do dia na rua brincando e fazia parte de situações de uso de drogas e tráfico. Em relação ao Marcos, 12 anos, segundo ele mesmo, tentou defender-se de um colega que o chamou de “burro”, reagindo com uma “gravata”, segurando-o pelos braços. A mãe de Marcos foi orientada pela coordenadora pedagógica a procurar o CRAS para solicitar ajuda e orientação para o seu filho. A partir desses dois encaminhamentos direcionados ao CRAS, tivemos acesso às demais pessoas que

“representam” as instituições mencionadas que compunham as redes tecno-assistencial e educacional.

As entrevistas variaram de 22 a 48 minutos, totalizando 480 minutos de gravação e foram transcritas na íntegra. Utilizamos a entrevista episódica por se ajustar aos objetivos do estudo, definida como um instrumento para produzir informações a partir dos discursos de pessoas, considerando a experiência ou o acontecimento. O conhecimento episódico (a queixa escolar, os encaminhamentos e demais episódios) está relacionado às circunstâncias concretas em torno do tempo, espaço, pessoas, acontecimentos e situações (FLICK, 2012).

Após a sistematização das entrevistas, organizamos os discursos através da elaboração de mapas de associações de ideias e buscamos analisar o conjunto das práticas discursivas, procurando os sentidos que emergiam do processo conversacional (SPINK, 2013). Em se tratando da técnica para a construção dos “mapas”, envolveu os seguintes passos: primeiro, utilizamos um processador de dados, tipo Microsoft Word, e digitalizamos toda a entrevista; em seguida construímos um quadro com um número de colunas correspondente às categorias a serem utilizadas; por fim, utilizamos as funções cortar e colar para transferir o conteúdo do texto para as colunas, respeitando a sequência do diálogo (SPINK; LIMA, 2013). Submetemos todo material aos mapas para ilustrar o processo de análise, destacamos apenas um trecho do mapa construído (Quadro 1).



**Quadro 1: Mapa - Diretora, coordenadora pedagógica, professores/as, profissionais especializados, conselheiro tutelar, família e a queixa escolar**

<b>Pessoa</b>	<b>Concepção Queixa escolar</b>	<b>Causalidade Queixa escolar</b>	<b>Estratégia Queixa escolar</b>
Diretora 1	Nossos alunos são de 12 a 17anos. Mas, nós temos a EJA. É o nosso problema. A EJA é assim, são aqueles alunos que não alcançaram, que estão na defasagem da série. Aí o programa do projeto inclui a 5ª, 6ª, 7ª e a 8ª. Esse programa deve elevar o nível de ensino desses alunos, para que eles adquiram o Ensino Médio. Porém, esse ano a gente está com uma dificuldade grande. Esse ano recebemos um nível de alunos bastantes difíceis.	Eu vejo assim, você que está começando agora, você vai encontrar muitas barreiras. Eu já estou velha. Assim, nesses 29 anos, a educação, eu vejo que em vez de ela melhorar, vejo que está piorando. Não é a educação em si, mas as drogas. Ela está tirando os nossos alunos. Ela está empurrando os nossos alunos para lá. Assim, fica o professor e a escola ilhada. Porque nem o sistema pode resolver.	Hoje a gente estava buscando ideias no planejamento, a gente colocou assim: o que o sistema poderia fazer para que esses jovens não caíssem assim tão rapidamente nas drogas? Eles não estão caindo lentamente, estão rápidos. E, a gente tem vocês como psicólogos, que estão se formando. São pessoas que tem uma, outras especialidades voltadas para essa área da sexualidade, alguns estudam meninos com problemas especiais. Então, seria bom ter os psicólogos dentro da escola, para nos ajudar.

<b>Pessoa</b>	<b>Concepção Queixa escolar</b>	<b>Causalidade Queixa escolar</b>	<b>Estratégia Queixa escolar</b>
Coordenadora Pedagógica 2	<p>Aqui é uma comunidade carente. É uma comunidade que você sabe que os meninos estão em vulnerabilidade constantemente. Inclusive, quando eu fui lotada para cá, me falaram que era muito perigoso, muito violento. E eu cheguei e disse à diretora: “estou aqui, quero trabalhar, quero contribuir. Mas, no dia em que eu for assaltada, não volto mais aqui”. Então, assim, porque a gente também precisa cuidar da nossa integridade física. Mas graças a Deus, nunca me aconteceu nada. Aqui na escola, eles vão de 6 aos 10 anos. Só que tem crianças que passam, ficam fora da faixa, como a gente chama. Alguns tem até de 16 anos. Principalmente os alunos de ETAPA. Etapas são classes de regularização de fluxo, alunos que não aprenderam na idade certa, que vão para esse curso. E eles são pessoas que já estão desestimuladas, que já passaram, vieram de várias reprovações. Então essas classes são as mais difíceis. Os meninos são colocados o tempo todo no tráfico. É muito forte, aqui naquela comunidade.</p>	<p>[...] porque eles não tinham uma família, não tinham perspectiva nenhuma de família, enquanto construção de sociedade, enquanto formação cidadã. Era o comer e acabou. Os meninos vinham para a escola para comer, ou para receber o bolsa-família. A gente tem muitos casos de meninos assim nesta situação.</p>	<p>[...] E a gente, às vezes, a gente tinha que segurar o menino na escola, para os traficantes não pegarem, para não matar. A gente tinha que fazer muitas palestras de conscientização para os pais, para eles se organizarem [...] Então, assim, é conscientização de si. É de se importar com seu filho. É seu, está com a gente um período. Sempre dizia à mãe: “Olha, a gente está se importando”. Alguns pais até tiravam os filhos da escola, porque a gente vigiava mesmo. Ligávamos para casa, vinha um responsável, tinha que ter. “A gente precisa do apoio de vocês. Nós educamos, mas o filho é seu. Passa com a gente o período, mas vai ficar a vida inteira com vocês”.</p>

Fonte: Elaborado por Israel de Jesus Sena e Mônica Lima de Jesus.

Faz-se necessário destacar que nos processos de análise trabalhamos com três grandes temáticas: concepção (o conhecimento dos interlocutores acerca da problemática, como os entrevistados identificavam, elegiam e caracterizavam situações específicas da queixa escolar), causalidade (cada interlocutor posicionou-se a partir de um tipo específico de repertório interpretativo para explicar, por exemplo, as diferentes versões sobre a queixa escolar, as causas) e estratégias para lidar com a queixa escolar (identificamos os diferentes procedimentos adotados pelos entrevistados como recurso para lidar com cada caso). Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), (CAAE nº 25192114.6.00005531). Assim, consideramos as prerrogativas da Resolução nº 466/12.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração os discursos dos/das entrevistados/as, identificamos nas entrevistas com os/as interlocutores/as, que a escola se utiliza de algumas estratégias, as quais se desdobram em dois níveis: internas e externas (Quadro 2).

**Quadro 2: Síntese das estratégias internas e externas identificadas nos discursos dos/as participantes**

	<b>ESTRATÉGIAS INTERNAS</b>	<b>DESCRIÇÃO DA CATEGORIA</b>
1	Planejamento pedagógico contextualizado	Explica a estratégia desenvolvida pelos interlocutores da escola, em encontrar soluções concretas para problemas pontuais de alguns alunos
2	Metodologias ativas de ensino	Exemplifica como os professores podem despertar o interesse em promover aulas mais dinâmicas para os adolescentes
3	Acolhimento ao estudante	Promove a reflexão sobre os mecanismos adotados pelos professores, como estratégia para evitar a evasão escolar

	<b>ESTRATÉGIAS EXTERNAS</b>	<b>DESCRIÇÃO DA CATEGORIA</b>
4	Núcleo de Atendimento Psicopedagógico	Discute sobre o atendimento especializado aos estudantes com dificuldades no processo de escolarização
5	Conselho Tutelar	Aborda em qual contexto a escola requisita a intervenção dos conselheiros tutelares
6	Centro de Referência de Assistência Social	Problematiza o papel do CRAS diante da queixa escolar e a assistência específica às famílias

**Fonte:** Elaborado por Isael de Jesus Sena e Mônica Lima de Jesus.

As estratégias internas dizem respeito às iniciativas desenvolvidas pelos diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as, construídas no cotidiano da vivência com os alunos/as, os quais geralmente tendem a apresentar algum comportamento que resulta numa queixa escolar. Essas estratégias utilizadas pelos/as entrevistados/as se desdobram em diversas atividades e ações, considerando como referência o espaço escolar e visam prevenir a evasão.

Em relação às estratégias externas são consideradas as parcerias estabelecidas entre a escola e as diferentes instituições. Tem sido uma alternativa positiva para cumprir o objetivo de articular a escola e os demais serviços da rede pública. O diálogo estabelecido entre os profissionais que compõe a rede tem colaborado com as famílias e estudantes que enfrentam dificuldades no processo de escolarização.

No entanto, é preciso levar em consideração que o encaminhamento, como um artifício, adquire duplo significado. De um lado, pode resultar na busca de encontrar soluções coletivas que ajudem a solucionar dificuldades, enfrentadas pelos próprios estudantes; mas, por outro lado, a queixa escolar pode ser reduzida somente aos alunos, resultando numa percepção individualizada do problema, contribuindo assim para a segregação de crianças e adolescentes, geralmente estigmatizados por apresentarem problemas no processo de escolarização.

Em se tratando do **planejamento pedagógico contextualizado**, identificamos que para conhecer as reais situações de vida dos/as estudantes

que apresentam os comportamentos “inapropriados” para o contexto escolar, a escola realiza uma ação que se chama *senso familiar*. Desse modo, a escola busca levantar informações sobre o perfil dos/as estudantes e de suas famílias com o intuito de compreender a realidade social dos/as educandos/as, a qual serviria de subsídio para determinados posicionamentos da escola, como declara a coordenadora.

A gente faz esse levantamento para conhecer quantos dos nossos alunos vivem em família. Família, quando eu digo, vó, tio, que é o cuidador. A gente gosta de conhecer os perfis dessas famílias. Também tomamos conhecimento de alunos portadores de necessidades especiais e alunos que estão em situação de risco. A gente notifica, a gente faz um documento, descrevendo brevemente esse aluno, e pede ajuda. (Coordenadora Pedagógica 1).

Nota-se neste trecho o interesse da escola integrar em seu projeto político pedagógico a necessidade de realizar “levantamento” para “conhecer os perfis” das famílias dos/as estudantes/as, revelando certa disposição institucional em entender como as famílias organizam-se. Destacamos o fato de a coordenação trabalhar com uma concepção de família mais ampla, ou seja, considera membro da família aquele que tem alguma linha de parentesco com o estudante, como “vó”, “tio” e chama de “cuidador” aquele que detém o poder familiar, a responsabilidade pelo estudante. Poderíamos supor que a ideia de “cuidador” incluiria também uma pessoa sem parentesco sanguíneo.

A relação entre família e escola tem-se tornado objeto de discussões frequentes. Na atualidade, os/as educadores/as vêm realizando este movimento de ampliar a compreensão sobre as mudanças pelas quais a instituição familiar vem passando e, neste mesmo contexto, a própria transformação vivenciada na escola. Nogueira (2006) tende a avaliar este debate como uma tendência do Brasil em seguir os movimentos internacionais, já que ações como estas são plausíveis, porque visam estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre a família e a escola, com o objetivo de combater o fracasso escolar e os seus efeitos nocivos, em termos de desperdício de recursos públicos.

Durante a reunião de planejamento, os/as professores/as são advertidos/as pela coordenadora a considerar a dimensão afetiva e social do/a estudante. A indicação feita ao/a professor/a é para que observe o contexto social do/da aluno/a, geralmente associado à adolescência e à vulnerabilidade social a que estão expostos, segundo o relato seguinte:

É uma coisa que me marcou bastante, foi a condição de Jose<sup>11</sup>, entre outros. A gente conta a realidade do menino para o professor mudar o olhar, a condição dele, como é que ele veio, se ele comeu, se ele não comeu, se é afeto, se ele não tem. A gente alimenta os professores com todas as informações que nós temos sobre os nossos alunos, para que eles façam o moleque lá aprender. (Coordenadora Pedagógica 2).

O discurso sobre a história de vida sugere a ação de sensibilizar os/as professores/as para que tenham um “olhar” diferenciado sobre o/a estudante e o seu contexto, com o objetivo de ajudá-lo/a não somente quanto à limitação na aprendizagem, mas na vida como um todo. Essa medida cumpre a função de cercar o/a professor/a de informações para que o/a profissional não assuma uma postura “intransigente” com o/a estudante. A atitude restritiva do/a professor/a para com o estudante não contribui com a aprendizagem. A coordenadora demonstra o quanto está atenta aos fatores que contribuem para a permanência, ou evasão escolar, e adverte para o fato de que a escola também pode produzir exclusão social, à medida que descarta dimensões sociais que concorrem e interferem nos processos de escolarização.

Essa articulação crítica tem sido fundamental entre professores/as e coordenação pedagógica, e também deve envolver a direção da escola. A diretora, diante da constatação de problemas associados ao uso de drogas e aos fatores de risco, passou a buscar uma estratégia mais ampla e foi gerada uma variedade de atividades consideradas mais contextualizadas para abordar a problemática, como destacamos em seguida.

Aí Karla [coordenadora pedagógica] já deu uma ideia de hoje a gente fazer assim, criar um jurado, para colocar a turma uma contra outra, para poder falar sobre as drogas, a sexualidade, a prostituição. Falta

---

<sup>1</sup> Nome fictício, bem como os demais.

conhecimento sobre o que as drogas podem trazer, sobre os riscos do sexo com promiscuidade. (Diretora 1).

Podemos destacar três aspectos que ajudam a compreender o alcance da atividade discutida. Primeiro, a proposta do “júri” na escola é uma atividade que sugere certo protagonismo dos estudantes. Eles seriam escutados ou teriam a oportunidade de expressar a própria visão sobre o tema. Segundo, a proposta mostrou que os/as professores/as e a diretora estavam interessados em implicá-los na atividade e abrir espaço para a discussão. Terceiro, os/as professores/as partiam do seguinte pressuposto: os/as estudantes sabem identificar os diferentes tipos de droga, mas desconhecem os riscos associados ao uso/abuso. Essas atividades não planejadas, sugeridas pelos/as professores/as, são originadas diante da realidade que os cerca. Supomos que esta seria mais uma estratégia institucional, como assinala Ayres *et al.* (2003), significativa para reduzir a vulnerabilidade institucional/programática, frente às condições de riscos nas quais os/as estudantes estavam expostos.

Essas intervenções na escola, mesmo que improvisadas, segundo Franco (2008), são soluções apresentadas em curto prazo, porque os/as professores/as encontram-se pressionados/as pela urgência do cotidiano. Apesar do imprevisto nas ações imediatistas dos/as professores/as, a escola pode representar um indicador de proteção. Em situações de vulnerabilidade social, os estudos (CAMARGO; LIBÓRIO, 2010; POLETTTO; KOLLER, 2008) demonstram que a escola atua como uma rede de apoio social e afetivo aos jovens. Representa uma estrutura de proteção, porque propõe espaço de convivência, aprendizagem e reforço das habilidades e capacidades sociais.

Como vimos na análise, o planejamento pedagógico possibilita criar objetivos e metas a serem alcançados por meio de ações e atividades desenvolvidas na escola. Constatamos que deve ser flexível e que ações “improvisadas” nascem da percepção dos professores e da urgência da problemática.

Com relação às **metodologias ativas de ensino**, percebemos que as formas de ensino também foram questionadas, porque os/as professores/as deveriam rever a maneira como transmitiam o conteúdo, geralmente baseados

na estrutura tradicional, cujo centro é o/a professor/a, com pouco espaço para debates e diálogos. Logo, valer-se de uma metodologia mais ativa seria o mais adequado, já que era necessário considerar o fato de o/a estudante ter acesso à internet e estar conectado com as redes sociais. Por este motivo, o uso do celular poderia ser uma excelente ferramenta de aprendizagem.

Os/as meninos/as, eles gostam de ir para escola, eles gostam da escola. O que eles não gostam, acho, é desse movimento que a escola traz. Uma escola assim é arcaica. Eu digo conteudista e fora do contexto desses meninos. Hoje os/as meninos/as estão aí nas redes sociais. Então, assim, de que forma a gente pode aproveitar essa rede social para fazer um trabalho com esses adolescentes? Então o professor vai lá para aquele quadro e escreve um monte de coisa naquele quadro, e, às vezes, aí quer dizer, do que ele vivencia na realidade. (Pedagoga Especializada).

O discurso da pedagoga ajuda-nos a pensar a escola como uma instituição social que deve, obrigatoriamente, transmitir a cultura do mundo para os/as estudantes. Não obstante, a profissional questiona as formas “arcaicas” e “conteudistas” utilizadas na escola pública, como únicas formas de aprendizagem e a transmissão de um conteúdo geralmente descontextualizado, ou seja, desconectado da “realidade” do/a estudante. De acordo com Leite (2007), a escola vem sendo questionada porque mantém uma visão estática e conservadora da educação. Os/as professores/as detêm-se em transmitir os conteúdos exclusivamente para manter a estrutura e o funcionamento social. As formas de atuação dos/as professores/as, gestores e demais profissionais que compõem a área educacional dependem, em grande parte, das ideias que esses profissionais têm a respeito da função do sistema educacional, ou seja, da função da própria escola. Os/as professores/as apoiam-se na percepção da desmotivação dos estudantes para criar uma visão negativa a respeito da escola: que não há estudantes interessados/as em aprender.

Por outro lado, Sibilia (2012) destaca as pressões que os/as professores/as sofrem para tornar a aula “divertida”, partindo de situações que resgatam a relação do estudante com a mídia. Pressupõe-se disso que o



entretenimento se enraizou no cerne de um modo tipicamente contemporâneo de viver e também de exercer o poder.

Apesar das críticas que recaem sobre o/a professor/a, percebemos um esforço da professora de português para promover a aprendizagem, com as vivências do adolescente com o seu estilo de música.

A professora [Língua Portuguesa] disse que a gente avançou muito na leitura. Porque os/as meninos/as daqui só sabiam dançar rap e pagode. Hoje eles podem dançar o rap e o pagode, porque a gente não pode tirar as músicas, porque é a cultura deles. Aí a gente trouxe essa cultura para dentro da leitura. Então, a gente vê que melhorou muito. Hoje, na sala dos professores, recebemos os elogios dessa iniciativa. (Diretora 1).

Esse discurso constitui uma intervenção positiva na escola. Houve a inclusão de letras de canções dos gêneros musicais “rap” e “pagode” como parte do processo de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. A princípio, aventaram a possibilidade de retirar a música do contexto escolar, mas os/as professores/as decidiram pela sua permanência. Estrategicamente, um/a professor/a inseriu a música para melhorar a leitura. Em vez de excluir o tipo de música que atrai alguns estudantes, introduziu novo repertório no processo dialógico de ensino. Segundo a avaliação feita pela diretora e pelos demais professores/as, a iniciativa foi bem sucedida. Para Dayrell (2002), os estudos têm apontado que os jovens rappers e funkeiros encontram poucos espaços na escola para construir referências e valores por meio dos quais possam se construir como sujeitos. É preciso levar em consideração que esses estilos musicais assumem uma centralidade na vida desses adolescentes, e é por meio deles que se constroem formas de sociabilidade. Esses estilos musicais possibilitam a criação de novas práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, significando uma referência na elaboração e vivência da sua condição juvenil, além de proporcionar a construção de uma autoestima e identidades positivas.

No que concerne ao **acolhimento ao estudante**, os/as professores/as desenvolveram uma estratégia a qual nomeamos acolhimento ao estudante. Não se trata de uma técnica específica. Elegemos a palavra que deriva do

verbo acolher para expressar os significados que algumas atividades, ações e iniciativas desenvolvidas na escola. Esse acolhimento tem sido colocado em prática de diversas formas, por exemplo, através da escuta dos/as alunos/as feita pelos/as professores/as, a doação de cesta básica para algum estudante necessitado, na ação de aconselhar um/a estudante ou quando um/a professor/a é assessorado pelo/a aluno/a em atividades de sala de aula. Constituem-se um diferencial na formação do/a discente na medida em que o/a estudante sente-se compreendido e acolhido na escola, conforme o discurso da entrevistada.

Eu acho que é o apoio. O acolhimento, acho que é assim. Porque assim, você passa praticamente o tempo todo dentro da escola. Se a gente não acolher esse aluno, essa comunidade, a gente vai ficar cercada. Essas barreiras que a gente cria pode nos prejudicar. Então, a gente não pode ir na casa de uma pessoa no bairro, porque a gente vai ficar tipo assim, entre os fuzis. Então, a gente não quer isso. A gente quer que eles saiam das ruas. A gente quer que eles tratem a escola como um lugar onde eles podem conversar, se abrir com o/a professor/a, se abrir com o diretor, se abrir com os vices, se abrir com a coordenação. E a gente dá esses momentos e essas aberturas para eles. É a única coisa que a gente pode fazer. (Diretora 1).

A diretora, nesse discurso, sinaliza que a atitude de “acolhimento” e “apoio” ao estudante cumpre, também, a função de proteger o/a professor/a. Todos aqueles que transitam na comunidade necessitam ser aceitos pelos/as agentes que controlam o território. Se a escola não acolher o/a estudante, ficará indefesa, vulnerável, sob ameaça de perder a sua função social. Todos parecem estar comprometidos com esse lugar e com as demandas fora da escola, visando um convívio pacífico. Para que isso aconteça, a diretora permite que utilizem a quadra de futebol – disponível, efetivamente, em todos os finais de semana – como um espaço, onde o/a estudante e a comunidade recebem a atenção de todos/as os/as profissionais da educação. Inclusive, aos/as estudantes são atribuídas responsabilidades quanto à “administração” da quadra.

Essas estratégias de acolhimento e acompanhamento têm como objetivo possibilitar que alguns estudantes não fiquem com o tempo livre na rua, uma vez que o espaço público, nessa comunidade, é visto como um lugar de risco,

propício para a realização de atividades lícitas e ilícitas. Por sua vez, os estudos de Neiva-Silva e Koller (2002) mostram a relação do/a adolescente na rua e em situação de rua, além dos fatores que estão envolvidos nessas situações. Vale ressaltar que a expressão “na rua” sugere que o/a adolescente ainda tem vínculo familiar e retorna para a casa à noite. Entretanto, a expressão “de rua” envolve situações de rompimento dos vínculos familiares.

Identificamos, nessa temática das estratégias internas à escola, um conjunto de ações e intervenções, criado sob a forma de improvisos e disponibilidade pessoal dos/as interlocutores/as. Destarte, as histórias de êxito dos/as estudantes podem ser avaliadas como resultado de um olhar crítico e reflexivo com o qual os/as professores/as puderam levar em consideração o contexto e as particularidades da adolescência em situações de vulnerabilidade. Acreditamos que, quando essas iniciativas se esgotam, a escola recorre à rede tecno-assistencial de apoio.

No que tange ao **Núcleo de Apoio Psicopedagógico**, este serviço está vinculado à Secretaria Municipal de Educação. É um serviço público de atenção aos estudantes que apresentam dificuldades no processo de escolarização. Para ter acesso ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NUAPS) é necessário que a coordenação pedagógica da escola formalize o encaminhamento por meio de um relatório, descrevendo os problemas relacionados aos estudantes, como descreve a psicopedagoga.

Então, mediante a esse relatório, que a escola nos encaminha, a gente chama a família para essa atenção. Aí a gente precisa observar se aquela queixa que ele tem sistematizada, mas a gente não confronta a queixa. A partir do momento que a família vem, a gente explica e orienta para que a família faça a sua queixa, sem confrontar nada. A gente também não trabalha com a nomenclatura: “Ah! Seu filho tem uma dificuldade de aprendizagem” [...] “Seu filho precisa de um apoio na aprendizagem. Ele foi encaminhado pela escola. Pai, mãe ou cuidador, você acredita, acha também que ele precisa desse apoio?” Isso é introdutório. O resto ele vai falar e a gente vai anotar a queixa dele e depois a gente compara sim, mas sem ele, sem ser exposto para ele. (Psicopedagoga Especializada).

O referido relatório cumpre a função de sintetizar a queixa escolar, descrevendo o comportamento e considerando o aspecto cognitivo. A escola identifica as limitações do estudante e espera do núcleo um posicionamento

mais efetivo no que diz respeito à problemática. A maior parte da queixa tem sido a aprendizagem, e, vale ressaltar, que a intervenção não fica centrada exclusivamente no/a educando/a, mas busca uma atenção psicopedagógica para a escola. Além disso, nota-se que os repertórios interpretativos da família, sobre os problemas de escolarização, são acatados. Assim, a fala do/a estudante e a posição da família ocupam lugares estratégicos em relação ao tratamento dado à queixa escolar. A psicopedagoga, ao declarar “a gente não trabalha com a nomenclatura dificuldade de aprendizagem”, nos leva a supor que cada aluno/a tem um modo particular de aprender, ou seja, minimamente apresenta um determinado nível de aprendizagem; embora a escola enfrente o paradoxo de eleger critérios mínimos para manter o estudante em sala. Ao não defender a nomenclatura que ressalta a dificuldade e propor outra que reforça a necessidade de auxiliar o estudante, buscando compreender as versões da família, dos/as professores/as e do/a estudante, a profissional indicou uma perspectiva que pode romper com o discurso da medicalização da vida e não reduzir os problemas escolares a apenas uma das suas dimensões.

Esse posicionamento da psicopedagoga especializada diverge dos discursos hegemônicos cujo objetivo tem sido o de reduzir a queixa escolar à dimensão individual do/a estudante e/ou culpabilizar a família. Sob o rótulo de um diagnóstico, cristaliza a forma como os/as demais professores/as devem lidar com ele/a. Moysés e Collares (2014) mostram que, no contexto escolar, aquele/a estudante que apresente modos de aprender, de agir, de se comportar, que escape de padrões mais ou menos rígidos, a depender do/a observador/avaliador, corre o risco de ser rotulado como portador/a de um transtorno neuropsiquiátrico que demanda longos e caros tratamentos, envolvendo vários profissionais e drogas psicoativas. Este tipo de abordagem oculta às desigualdades ao transformá-las em problemas individuais, inerentes ao sujeito, geralmente no plano biológico. Veremos, em seguida, que o Conselho Tutelar tem sido outra instituição também requisitada quando os/as professores se deparam frente às situações de “incivilidades e indisciplina” dos/as alunos/as.

O **Conselho tutelar** tem sido uma das instituições que recebe diversos encaminhamentos das escolas na tentativa de ajudar os/as professores/as e familiares com relação à queixa escolar. Por se tratar de um órgão público fiscalizador, busca defender os direitos da criança e do adolescente e garantir a permanência dos adolescentes na escola, cumprindo, dessa forma, o que está previsto no Art. 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2013). Segundo o conselheiro entrevistado:

Os/as professores/as, geralmente, eles fazem o diagnóstico dos adolescentes que estão faltando a escola. Chamam os pais para conversar. Muitas vezes, o pai, mesmo sendo notificado pela escola, não vai à escola. E aí pedem ajuda ao conselho tutelar. Aí o conselho tutelar notifica esse pai, ele comparece aqui para dar justificativa. (Conselheiro Tutelar 2).

O discurso do conselheiro sugere que para que os/as estudantes não tenham os seus direitos violados, o conselho tutelar é constantemente requisitado. A presença dos pais no Conselho Tutelar pode estar associada à visão de punição e adquire impacto mais negativo, pois, caso os pais não respondam pelas responsabilidades da educação dos filhos, podem sofrer algumas das medidas dos Art. 129 do ECA, tais como: advertência, perda da guarda, destituição da tutela, suspensão ou destituição do poder familiar (BRASIL, 2013). Os encaminhamentos dos/as adolescentes apresentam configurações bastantes particulares e, tendo em vista o papel do Conselho, não estão estabelecidos em lei operacionalmente quais tipos de soluções devem ser dadas diante dos problemas de escolarização. Nesse sentido, a escola parece não ter tamanha clareza quando fazem este tipo de demanda que circunstancialmente envolvem problemas do âmbito escolar (CARVALHO; RISTUM, 2013).

Outra compreensão sobre essa função do conselheiro tutelar é apontada por Julien (2000), segundo o qual, o social, que invade o domínio do político, avança, de agora em diante, na esfera familiar, constatando a presença dos representantes da sociedade intervindo na relação entre pais e filhos. Podemos qualificar como o representante interfere no processo dessa transmissão intergeracional e esclarece aos pais sobre suas competências e decisões em

relação aos filhos. O saber do perito arroga um poder sobre a criança, de tal modo que a lei do bem-estar transmite-se à geração seguinte não apenas pelo representante familiar, mas pelo social.

Caberia aos conselheiros advertir os pais sobre as suas faltas. Em outras situações, realizar uma abordagem com o estudante, tal como relata a diretora.

Parece assim, quando a gente fala que é conselho tutelar, eles ficam com medo, eles acabam com medo de ser preso. O adolescente tem uma ideia de que o conselho tutelar tem coligação com a polícia e acha que vai prender. Entendeu? Porque se disser que é polícia, eles morrem de medo. Então, eles não vão mais bagunçar pelo medo da polícia. (Diretora 1).

Esse discurso da diretora mostra que o/a estudante tem receio da presença do conselheiro tutelar, pois interpretam a ação dele como função policial. A presença do/a conselheiro/a pode ajudar a manter a ordem, manter os/as estudantes adaptados/as à rotina da escola e a não se desviarem dos padrões de comportamento esperados pela escola. Não podemos qualificar que “esse medo dos estudantes” está associado a infrações graves, mas são ocorrências que podem ser analisadas como indisciplina e incivildades na escola que acabam interferindo na rotina da escola. Por outro lado, supomos também que esse “medo” tenha relação muito evidente com a função autoritária do Conselho Tutelar, conforme adverte Longo (2011). Essa compreensão por parte do/a aluno/a gera equívocos sobre a concretização de uma relação que, ao menos em lei, foi proposta no intuito de defender o direito de crianças e adolescentes (CARVALHO; RISTUM, 2013).

Observamos que a ação do conselho tutelar, em algumas situações, tende a ser convocado a resolver situações de indisciplina. Logo, a aproximação dos conselheiros se faz pela posição arbitrária que ocupam, em função das prerrogativas legais das quais dispõem. Nesse sentido a

[...] disciplina escolar referir-se-ia a uma consonância virtuosa entre os passos discentes e docentes, resultando em temperança, concórdia, obediência, ordem enfim. Presumimos, assim, que toda prática desviante de tal padrão tenderia a ser interpretada como algo a ser combatido ou suprimido. (AQUINO, 2011, p. 462).

Em outras situações o conselho tutelar é acionado para avaliar o abuso da autoridade da diretora, segundo o discurso do psicólogo do CREAS.

A diretora da escola resolveu expulsar esse adolescente da escola, inclusive, induzindo a mãe dele a assinar um termo de transferência, para ela procurar matricular em uma outra escola. Então nós sempre partimos do princípio de que o ideal para a adolescência dessas crianças é ter uma escola perto de sua casa. Está perto de casa, da casa dele. [...] Poderia ser resolvido de uma outra forma que não a expulsão. Então isso requer um trabalho aí envolvendo conselho tutelar, envolvendo a coordenação das escolas da rede municipal, para que a diretora compreenda a situação e reinsira o adolescente na escola [...] Ele [estudante] quer voltar. (Psicólogo da Proteção Especial).

O discurso do psicólogo mostra exatamente que não são apenas os pais os objetos/sujeitos da intervenção dos/as conselheiros/as. A diretora também deveria ser avaliada por ter expulsado o aluno da escola, e outra infração cometida, ela induziu

[...] a mãe do adolescente a assinar um termo de transferência, para ela procurar matricular em uma outra escola. (Psicólogo da Proteção Especial).

Isto leva a supor um abuso de poder, ao ignorar que seria melhor para o adolescente continuar na escola perto da sua casa. Para o psicólogo que acompanhava as crianças e os adolescentes que tiveram os seus vínculos rompidos, relatou a sua preocupação com o afastamento do estudante de seu território. A expressão “adolescência dessas crianças” sugere um tempo de cuidado, proteção, vigilância, dado que não são adultos e dependem da família para que possam desenvolver-se socialmente. Ratto (2007) assinala que tanto a escola, como o Conselho Tutelar, ambas instituições estão envolvidas em típicas teias disciplinares no cotidiano e dispõem de instrumentos distintos voltados a resolução de problemas idênticos. Isto posto, é preciso atentar-se ao “jogo do empurra-empurra”, no qual a resolução do problema é sempre do outro.

Identificamos, nessa análise, o modo como a escola transfere suas responsabilidades para o Poder Judiciário, através do encaminhamento ao Conselho Tutelar. Esse desvio da queixa escolar, tal como se apresenta, merece reflexão cuidadosa, pois, ao exigir posicionamento do judiciário sobre

demandas da escola, pode perder de vista o real papel do Estado em garantir políticas públicas de educação efetivas que considerem as desigualdades sociais, nas quais estão submetidas uma parcela de estudantes. De todo modo, a transferência de responsabilidade tem fundamento, uma vez que é papel do Judiciário ajudar a transformar política pública em direito e exigir que esses direitos sejam cumpridos. Por exemplo, em relação à queixa escolar, garantir o acesso e a permanência do/a estudante na escola. Por sua vez, em alguns casos, o Centro de Referência de Assistência Social também tem sido uma instituição à qual a escola recorre para garantir o suporte à família e aos adolescentes.

Quanto ao **Centro de Referência de Assistência Social**, quando pensamos em assistência social como garantia de direitos, na busca pela igualdade de condições de vida e o exercício de cidadania, devemos também analisá-la em seus diferentes níveis. Primeiro, lutar pela garantia de direitos básicos e fundamentais para a vida social; segundo, quando esse direito é violado, promover a proteção das “vítimas” e o adequado encaminhamento e acompanhamento delas. Na visão dos profissionais da escola, o CRAS é um lugar de escuta e apoio. Por este motivo o encaminhamento da queixa escolar faz-se necessário.

Então assim, tem alguns casos que a gente encaminha. Como tem alguns casos de alguma conduta que não é aceita normalmente na convivência. E que a gente precisa de um olhar de outro profissional. Então assim, todos que a gente achou que precisava de um olhar, a gente encaminhou. “- Vai no CRAS, procure. Tem outra coisa. Vai lá, procure um psicólogo que é ótimo [...]Eu gostei muito e ajudou muito. A conversa, eu não sei qual foi o nível da conversa que ele teve com Marcos. Depois do atendimento no CRAS, Marcos começou também a se desarmar mais. Ele voltou para escola. A gente mudou ele de sala, mas ele mudou a conduta um pouco. A mãe ficou mais calma. (Coordenadora Pedagógica 2).

Elegemos esse discurso porque explicita a percepção do CRAS na visão da coordenadora pedagógica. Identificamos, também, que a escola tem critérios para definir os estudantes que devem ou não ser encaminhados para o CRAS. O estudante que apresenta conduta que se desvirtua do modelo ideal de aluno/a, disciplinado/a, é direcionado para a assistência social. Essa



“conduta que não é aceita normalmente na convivência”, “precisa de um olhar de outro profissional”. Esse olhar, a que se refere à coordenadora, é o olhar do/a “psicólogo/a”, o/a profissional que ajuda a família a ter uma compreensão sobre a problemática. A dimensão da subjetividade está ao alcance da visão da coordenadora, mas ela acredita que pode ser aprofundada pelo “especialista”. Reconhece que existem elementos subjetivos que não podem ser negligenciados no processo formativo dos/as jovens. A coordenadora pedagógica avaliou o trabalho com um tom mais positivo do que comumente faria, o que não invalida a sua percepção positiva do desfecho do caso e que a conduta adotada com a família e o resultado da intervenção tiveram impacto por meio da atuação do CRAS.

Nesse contexto, em vez de realizar novos ciclos de encaminhamentos para outros serviços, produziu-se uma ruptura com essa abordagem porque que se volta para a escola para entender como essa queixa foi construída. Sobre isso, Beatriz Souza (2007) observa que os/as psicólogos/as veem ampliando e aperfeiçoando intervenções que incluem as escolas. Essa forma de trabalho tem ajudado a problematizar e reverter os funcionamentos institucionais que produzem o fracasso escolar e os diversos encaminhamentos de jovens para atendimentos psicológicos nas instituições externas à escola. No discurso da coordenadora:

[...] a gente precisa de um olhar de outro profissional.

Isto sugere uma visão limitada, significa que não há preparo para lidar com essas demandas psicológicas dentro do próprio contexto escolar.

Segundo Zelmanovich (2014, p. 184), os/as professores/as declaram não saber lidar com o aquilo que emerge fora de contexto e se deixam escutar na insistência de dois sintagmas: “não me prepararam para isto” e “esta não é minha função”. Vemos esses retratos do mal-estar como indícios da impotência de ambas as operações que se apresentam como um não saber-fazer, uma falta de saber constituído que, do lado da escola, traduz-se em reduções horárias ou pedidos de presença de familiares no horário escolar para que

contenham seus filhos, ações que ativam circuitos de segregação educativa. As famílias, por sua vez, costumam impugnar essas respostas pela via da reclamação, da ameaça, da invectiva ou da confrontação quando são interpeladas em sua própria impotência com respeito à sua função simbólica.

Essa visão do acompanhamento das famílias no território, e o modo pelo qual a assistência social deve lidar com o atendimento e o encaminhamento do caso do adolescente, ficou bem caracterizado no atendimento a José, realizado pela assistente social do CRAS.

O José relatou [quando foi atendido pela assistente social] que tinha uma expectativa de vida: queria sair da escola, ir para um curso profissionalizante, ter uma profissão, ter uma casa, um carro. Eu achei lindo o sonho dele. Então, a partir daí, me deu esperança de que aquele jovem tinha uma expectativa, e que a gente tinha que fazer alguma coisa, para que aquela expectativa viesse a acontecer. Não ficasse só no papel. E se não desenvolver, pode se frustrar. Porque a pior coisa do mundo, eu acredito, é você possibilitar, falar que vai fazer alguma coisa para aquele menor, e de repente, você não faz. Aí frustra. Aí vai fazer com que ele se revolte. E possa, vir a cair no risco. (Assistente Social Proteção Básica).

Nesse discurso da assistente social, o atendimento de José no CRAS pode revelar as perspectivas dele em relação ao seu futuro, como “sair da escola” para concluir a formação inicial, poder iniciar um “curso profissionalizante”, para ter “uma profissão” e poder ter acesso aos bens de consumo, como “casa” e “carro”. Liebesny e Ozella (2002) chamam a atenção para o fato de que quando questionamos sobre o projeto de vida de um adolescente, devemos estar atentos para as condições nas quais esse projeto é construído e considerar as possibilidades subjetivas. Estas são possíveis, portanto, em razão das atividades externas e nas relações sociais. É preciso questionar que condições são oferecidas para que o adolescente consiga construir qualquer projeto de vida diferente daquele no qual vive e sobrevive. Vale ressaltar que José reside em uma pequena casa, com dois cômodos, precária, nos fundos de uma área residencial de sua família e aguardava a liberação de um apartamento do Programa Habitacional Minha Casa Minha Vida. Logo que recebesse o imóvel, passaria a morar em outro bairro, junto com o irmão e a sua mãe, como foi relatado na entrevista, no CRAS.

Nesse atendimento, o papel da assistente social seria garantir o acesso do adolescente ao curso profissionalizante, e, assim, o fez. Encaminhou o aluno para o curso de Caldeireiro realizado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Ressaltamos a fala da Assistente Social, afirmando que devia

[...] fazer alguma coisa, para que aquela expectativa viesse a acontecer. Não ficasse só no, no papel.

Isso explicita o esforço para incluir o adolescente na rede socioassistencial, porquanto nem sempre esse direito está garantido ou acessível, disponível a todos. Destacamos o fato de que a não garantia de direitos pode levar o adolescente a “frustrar-se” e, portanto, “aí vai fazer com que ele se revolte”, e essa revolta por não conseguir atingir os objetivos pode induzi-lo “a cair no risco”. Nesse contexto, a preocupação seria com o fato de que José continuasse envolvendo-se com os outros adolescentes da comunidade que praticavam atos infracionais e vendiam drogas. Essa garantia de direitos, como vimos, é um campo de atuação de diversos profissionais. Nesse contexto, a proteção social básica, através do CRAS, deve assegurar o acompanhamento das famílias e fortalecer o vínculo entre os seus membros.

Nesse sentido concordamos com Amazarray, Dutra-Thomé e Seibel (2014), os quais assinalam que as especificidades de cada trajetória educacional-profissional são um aspecto importante nas intervenções voltadas para o público adolescente em situação de vulnerabilidade social. É necessário centrar-se nos benefícios que cursos tecnológicos e técnicos podem trazer como caminhos profissionais e contextuais, principalmente relacionados aos aspectos financeiros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vimos as diferentes iniciativas, ações ou atividades utilizadas pelos sujeitos que compõem a escola no intuito de ajudar os/as estudantes a permanecer na instituição. A escola foi colocada sob o ponto de vista da

proteção, uma vez que o contexto comunitário oferece riscos aos sujeitos quando eles estão com o tempo livre. As ações dos/as professores/as mostraram o quanto eles/as estão atentos/as ao contexto social dos/as estudantes e às suas histórias de vida. Além disso, as atitudes dos/as professores podem, de algum modo, ajudar o/a estudante a envolver-se no processo de ensino e aprendizagem, embora os/as adolescentes tenham que lutar contra inúmeros obstáculos advindos das desigualdades sociais que os atravessam.

Nesta direção, podemos inferir que o trabalho da escola e demais instituições não se restringe só a ensinar a ler e escrever, mas “minimizar” os efeitos de trajetórias de vulnerabilidade individual e social. Sugerimos que o/a estudante não pode dispensar as pequenas ações e iniciativas de professores/as, diretores/as e coordenadoras pedagógicas, que se mostram prescindíveis, implicados/as em minimizar os efeitos da vulnerabilidade institucional/programática.

Percebemos que a desigualdade social que parte significativa dos alunos estão submetidos é tamanha, que a tarefa primordial da escola acaba sendo comprometida, frente às vulnerabilidades concretas. Por outro lado, apostar em alternativas criativas pode ser um dos caminhos para que os atores da escola não sucumbam frente à dura realidade que os cercam.

Os relatos indicam que, de modo geral, as ações proativas dependem da capacidade e da habilidade dos/as professores/as e dos demais atores sociais que compõe a rede tecno-assistencial. Nem todos/as se sentem preparados/as para realizar o acolhimento sócio culturalmente sensível, ou seja, que não implique em exigir que os/as jovens funcionem dentro de um padrão geral, seja ele qual for, e considere as singularidades de como vivem os/as estudantes e suas idiosincrasias.

## REFERÊNCIAS

AMAZARRAY, Mayte Raya; DUTRA-THOMÉ, Luciana; SEIBEL, Bruna Larissa. Orientação de projetos profissionais na adolescência: a importância do contexto. *In*: HABIGZANG, Luísa Fernanda; DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. (org.). **Trabalhando com adolescentes**: teoria e intervenção psicológica. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AQUINO, Júlio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: níveis de perspectivas e desafios. *In*: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado (org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-139.

BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos. O psicólogo e a ação com o adolescente. *In*: COTINI, Maria de Lourdes Jeffery. (coord.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Org. Silvia Helena Koller. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 33-44.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 5. ed. Salvador, 2013.

BUENO, Maria Teresa Blota; MORAIS, Maria de Lima Salum de; URBINATTI, Áurea Maria Ianni. Queixa escolar: proposta de intervenção. *In*: MORAIS, Maria de Lima Salum de; SOUZA, Beatriz de Paula. (org.). **Saúde e educação, muito prazer!** Novos rumos no atendimento à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 51-68.

CAMARGO, Lucilene dos Santos; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Do risco à proteção: o papel da escola na vida de adolescentes do ensino médio. *In*: LIMA, José Milton; SILVA, Divino José da; RABONI, Paulo César de Almeida. (org.). **Pesquisa em educação escolar: percursos e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 195-209.

CARVALHO, Brena Cristiane; RISTUM, Marilena. Quando a escola encaminha o adolescente ao Conselho Tutelar: impactos na construção do self educacional. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 133-149, jul./dez. 2013.

DANTAS, Benedito Medrado. **Tempo ao tempo: a gestão da vida em idade**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 114-136.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

GALDINI, Danilca Rodrigues; BERZIN, Juliana. O sofrimento do jovem psicólogos na busca do primeiro emprego: uma análise psicossocial da exclusão. *In*: OZELLA, Sérgio. (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 315-349.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; PEDRERO, Jennifer do Nascimento. Queixa escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 55, n. 4, p. 1239-1256, 2015.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores socioeconômicos na gestão pública**. Florianópolis: Departamento de Ciência da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

JULIEN, Philippe. **Abandonarás teu pai e tua mãe**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

LE BRETON, David. O risco deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. **Revista de Ciências Sociais: Política & Trabalho**, n. 37, p. 33-44, out. 2012.

LEITE, Sérgio Antonio de Silva. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 281-306.

LIEBESNY, Bronia; OZELLA, Sérgio. Projeto de vida na promoção de saúde. *In*: COTINI, Maria de Lourdes Jeffery. (coord.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Org. Silvia Helena Koller. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 62- 67.

LIMA, Cárta Portilho de; PRADO, Marina Borges e Silva; SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.18, n.1, p. 67-75, jan./abr. 2014.

LONGO, Isis Souza. O cotidiano escolar e a defesa de direitos: o papel dos educadores (as) e dos conselheiros (as) tutelares. *In*: SOUZA FILHO, Rodrigo de; SANTOS, Benedito Rodrigues dos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. (org.). **Conselhos tutelares: desafios teóricos e práticos da garantia de direitos da criança e do adolescente**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 189-205.

LYRA, Jorge *et al.* "A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete". Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, 2002.

MEURER, B.; GESSER, M. Tessituras em psicologia social na escola: relato de experiência com adolescentes. *In*: RIBEIRO, Iolete; ANACHE, Alexandre Ayach. (org.). **Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2010. p. 23-38.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Educação na era dos transtornos. *In*: VIÉGAS, Lúgia de Sousa *et al.* (org.). **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?** Salvador: EDUFBA, 2014. p. 47-68.

NEIVA-SILVA, Lucas; KOLLER, Silvia Helena. Adolescentes em situação de rua. *In*: COTINI, Maria de Lourdes Jeffery. (coord.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Org. Silvia Helena Koller. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 112-121.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

OZELLA, Sérgio. (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

OZELLA, Sérgio. Adolescência: uma perspectiva crítica. *In*: COTINI, Maria de Lourdes Jeffery. (coord.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Org. Silvia Helena Koller. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

POLETTO, Michele; KOLLER, Silvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, 2008.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência: (in) disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUZA, Beatriz de Paula; SOBRAL, Kelly Regina. Características da clientela da orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 119-134.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. *In*: TANAMACHI, Elenita; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa. (org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 18, 82-107, jun. 2005.

SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. Disponível em: [http://www.bvce.org.br/DownloadArquivo.asp?Arquivo=SPINK\\_Praticas\\_discursivas\\_e\\_producao\\_FINAL\\_CAPA\\_NOVAc.pdf](http://www.bvce.org.br/DownloadArquivo.asp?Arquivo=SPINK_Praticas_discursivas_e_producao_FINAL_CAPA_NOVAc.pdf). Acesso em: 2018.

SPINK, Mary Jane; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentido. *In*: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 1-21. Disponível em: [http://www.bvce.org.br/DownloadArquivo.asp?Arquivo=SPINK\\_Praticas\\_discursivas\\_e\\_producao\\_FINAL\\_CAPA\\_NOVAc.pdf](http://www.bvce.org.br/DownloadArquivo.asp?Arquivo=SPINK_Praticas_discursivas_e_producao_FINAL_CAPA_NOVAc.pdf). Acesso em: 2018.

SPINK, Mary Jane; LIMA, Helena. Rigor e visibilidade. *In*: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 71-99. Disponível em: [http://www.bvce.org.br/DownloadArquivo.asp?Arquivo=SPINK\\_Praticas\\_discursivas\\_e\\_producao\\_FINAL\\_CAPA\\_NOVAc.pdf](http://www.bvce.org.br/DownloadArquivo.asp?Arquivo=SPINK_Praticas_discursivas_e_producao_FINAL_CAPA_NOVAc.pdf). Acesso em: 2018.

ZELMANOVICH, Perla. A equação escola-família: entre o reenvio da impotência e a dialética alienação e separação. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo. (org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta, 2014. p. 181-194.