



PEQUENOS ESPAÇOS, GRANDES VAZIOS: Uma análise sobre o confinamento infantil na queixa escolar

Michele Tognini Navarro
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
São Paulo, 2017

SUMÁRIO

1	Introdução	3
2	O município de Barueri	9
3	Serviços Educacionais	12
4	Metodologia	16
5	Resultados	18
6	Considerações Finais	25
7	Bibliografia	27
	Anexo A – Rotina de atendid@ OQE	29

*”É no brincar, e talvez apenas no
brincar, que a criança ou o adulto
fruem sua liberdade de criação”
(Winnicott, 1975, p.88)*



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma preocupação levantada a partir de reflexões sobre a rotina e a falta de espaço para brincar e para frequentar espaços livres que as crianças estão tendo nos últimos tempos e, mais especificamente como essa questão se manifesta nas crianças com queixas escolares.

Cada vez mais, vemos um número crescente de crianças confinadas em espaços fechados, dedicadas a atividades estruturadas e dirigidas, com pouco espaço para o lúdico, para a exploração e relacionamento com o ambiente e com a natureza, para lidar com a ociosidade e com o espaço criativo que ela propõe. Também temos acompanhado o crescente grau de exigência para que os pequenos produzam e se capacitem, ainda na primeira infância, para a voracidade do mercado de trabalho que, nesta ótica, já os espera.

Nesta perspectiva, percebemos que a infância está sendo encurtada, enclausurada e estamos assistimos a uma espécie de *confinamento da infância* (Pinto, sem data).

O aumento da violência urbana, as preocupações com a exposição às drogas ou ao tráfico e a degradação dos espaços públicos têm contribuído para o distanciamento das crianças das ruas e dos espaços coletivos, reduzindo suas possibilidades de circulação e de brincadeiras ao ar livre. A oferta cada vez mais agressiva de produtos tecnológicos de última geração, como tablets, videogames e celulares, se tornaram ferramentas atuantes para conter/confinar crianças em suas casas.

Neste sentido, a infância tem deixado de ser o lugar da brincadeira, da exploração da natureza, das atividades físicas e da apreensão do mundo, para se tornar o lugar do confinamento, do isolamento, do sedentarismo e, ainda, da obesidade.

A literatura nos revela de forma muito estruturada a importância do brincar e da atividade física para o adequado desenvolvimento cognitivo, físico, social, motor e emocional das crianças. Sabemos que brincar estimula as sensações cinestésicas, proprioceptivas, vestibulares e conduz à aprendizagem, além de contribuir, também para a melhoria da percepção de si mesmo e do outro, da interação social, da autoeficácia, autoestima, assim



como favorece a saúde física e o bem-estar físico e psicológico (Neto, 1997, p.19).

É possível imaginar, então o quanto que crescer com uma limitação frente ao brincar pode trazer consequências muito preocupantes, tanto do ponto de vista do desenvolvimento quanto da participação deste indivíduo na sociedade.

Sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política (Perrotta, 1990, p.92, *apud* Pinto, sem data, p.7).

O *confinamento da infância* nos fala não somente do encurtamento do espaço dessas crianças, mas também do tempo, visto que elas perderam o próprio tempo, aquele que deveria ser gasto com atividades livres, definidas voluntariamente (Arez, 1999, p.2).

E assim, assistimos à triste realidade de crianças que não podem ser crianças, pois foram tolhidas da mais importante atividade de sua fase do ciclo vital: o brincar.

Também foram tolhidas da possibilidade de vivenciar o ócio criativo, pois não é mais permitido que criança tenha tempo livre; a elas são destinadas agendas de adultos e é preciso garantir que todo o seu tempo seja ocupado com atividades que vão lhe preparar para o mercado de trabalho e, também que vão lhe ocupar no período em que seus pais estão ocupados, trabalhando.

A assistente social Marilena Flores Martins, co-fundadora da IPA Brasil – Associação Brasileira pelo Direito de Brincar e à Cultura, no caderno de trabalhos e debates n 11, intitulado: Os Avanços do Marco Legal na Primeira Infância, afirma:

Brincar é essencial para o desenvolvimento da resiliência e oferecer espaços e ambientes que favoreçam o livre brincar é proporcionar condições para o desenvolvimento da criatividade, das competências e das habilidades necessárias para que ela exerça o papel que lhe cabe na comunidade em que vive, no presente e no futuro. As brincadeiras e os brinquedos, objetos que fazem parte do imaginário infantil, quando bem escolhidos, são instrumentos importantes para o desenvolvimento das crianças, contribuindo para a sua educação (Martins, 2016, p.157, grifos da autora).

A autora enfatiza, ainda a falta de oportunidades e de espaços físicos para as crianças brincarem livremente ao ar livre e no contato com a natureza (Martins, 2016, p. 158).

Podemos citar alguns efeitos positivos de brincar na natureza: liberdade, criatividade, atividade física, estímulo, habilidade motora, imaginação, capacidade de observação, interações sociais, relaxamento, tolerância à diversidade. Atividades na natureza oferecem oportunidades



para que todos se envolvam em eventos na sua própria comunidade, dando-lhes o sentido de pertencimento. A criança que brinca na natureza e livremente beneficia-se dos atributos da espontaneidade, autocontrole, imprevisibilidade, falta de propósito e controle pessoal. Os adultos devem permitir que as crianças brinquem! (idem, p.158).

Alerta, ainda que além da redução dos espaços e do tempo para brincar, muitas vezes ele é entendido como uma premiação para determinados comportamentos das crianças. Reforça, também que a importância da compreensão do brincar para o desenvolvimento da criança, assim como da valorização do brincar espontâneo, desestruturado, livres de brinquedos indutores do consumo e, para isto é necessário disponibilizar tempo e variedade de materiais, para que as crianças possam exercitar a imaginação e criatividade (idem, p.161).

Neto (1997, p.11) afirma que a preocupação predominante é a de manter as crianças intelectualmente ativas e corporalmente passivas. Evidentemente que isso expõe a lógica que está por detrás, focada na primazia do intelecto e no analfabetismo do aspecto motor, como o autor destacou.

Além das importantes consequências que toda essa limitação gera, não podemos nos esquecer de que brincar é um direito da criança, garantido por lei. No artigo 7º da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 1959, ao lado do direito à educação, está o direito ao brincar: *“Toda criança terá direito a brincar e divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito”*.

A Constituição Federal de 1988, artigo 227, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigos 4 e 16, também asseguram o direito de brincar, que em 2016 foi fortalecido com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016), artigos 5 e 17, determina que a União, os Estados e os Municípios deverão organizar e estimular espaços lúdicos que propiciem o bemestar e o exercício da criatividade em ambientes seguros, públicos e privados onde haja circulação de crianças, tais como: escolas, praças, hospitais, postos de saúde, centros culturais, bibliotecas, sedes do conselho tutelar, igrejas, clubes, entre outros.

Vale, ainda lembrar que o direito ao lazer ou a recreação, através de brincadeiras estruturadas e dirigidas por adultos, não pode ser sobreposto ao de brincar livremente, de forma desestruturada, em que a criança pode eleger o que quer fazer ou, inclusive optar por não fazer nada.

Nesse sentido, precisamos nos perguntar se, de fato o poder público e a sociedade



estão respeitando e garantindo esse direito, não apenas na primeira infância, mas em todo o seu desenvolvimento?

O que a literatura e a prática profissional têm revelado, contudo é que a circulação das crianças nos espaços públicos têm se restringido à escola. As possibilidades de socialização e de inserção sociais estão reduzidas ao contexto escolar e, por outro lado, a escola pública parece não garantir uma educação de qualidade às crianças, tampouco consegue educá-las integralmente, de modo a desenvolver indivíduos críticos, capazes de refletir e se posicionar ativamente na sociedade.

A escola pública, como instituição importante no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população, deve ser revista na sua estrutura, organização, crenças e valores, de modo a tornar-se um lugar privilegiado da infância. Claro que a mudança desta instituição passa por rever também o projeto de sociedade no qual estamos inseridos, já que a escola reflete as relações hierárquicas, burocráticas e de poder que ali se estabelecem. Mas assim como na sociedade capitalista, no interior da escola pública as contradições estão presentes e, assim como as práticas ali desenvolvidas são influenciadas pela sociedade, também podem influenciar as práticas sociais estabelecidas no seu exterior. É neste sentido que as dificuldades e possibilidades de a escola pública vir a ser um espaço privilegiado da infância precisam ser identificadas, de modo que todas as crianças possam gozar seus direitos, entre eles, o brincar. Isso exige por parte desta instituição um comprometimento político pedagógico com a educação das crianças que a frequentam, compromisso pautado no respeito à criança e ao direito da infância (Pinto, s.d, p. 05).

A escola pública não está estruturada para que as crianças vivam suas infâncias. Não está estruturada para que desenvolvam as dimensões lúdica, afetiva, criativa e reflexiva.

Isso porque, apesar de não ter surgido unicamente com a função de moldar os indivíduos para o mercado de trabalho, a escola acabou sendo utilizada para este fim, a partir de um sistema tecnicista (Patto, 1999), à serviço de um projeto de sociedade capitalista (Souza, 2007).

Assim, tanto o tempo como o espaço foram sendo organizados de forma a disciplinar, organizar, regularizar, homogeneizar, enfim, criar hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças das classes trabalhadoras dóceis e obedientes para que, mais tarde, pudessem se adequar sem problemas ao trabalho nas indústrias (Pinto, s.d, p.12)

Ricardo Semler, Gilberto Dimenstein e Antônio Carlos Gomes da Costa são categóricos ao afirmar que o modelo convencional de escola se encontra em crise e debatem



como uma possibilidade de caminho, a educação voltar às suas origens na educação grega, a paidéia, em que a educação não acontecia apenas no espaço de educação escolar, pois a educação grega era interdimensional e considerava o indivíduo em sua integralidade (Semler, 2004, p. 20.)

A educação grega era interdimensional e considerava quatro dimensões básicas do humano: o logos, dimensão do pensamento e da racionalidade, o pathos, dimensão dos sentimentos e emoções, eros, dimensão do corpo e dos sentidos e mythos, dimensão da espiritualidade e do sagrado.

Assim, os gregos estudavam geometria, lógica, retórica, gramática, frequentavam o teatro grego, onde eram trabalhados os valores da sociedade e, também se confrontavam com a dimensão do sentimento, da educação sentimental e emocional. A educação do corpo era praticada nos ginásios e nos jogos olímpicos. Frequentavam, ainda a ágora, que era um espaço cívico, em que se encontravam para tomar decisões e, por fim, trabalhavam a dimensão do mythos nos templos, onde buscavam refletir e encontrar respostas para questões existenciais, místicas e espirituais.

A partir do Iluminismo, quando a burguesia chegou ao poder, a educação valorizou apenas o logos. As outras dimensões eram descartadas. O iluminismo era um movimento da razão e uma razão a serviço dos poderes político, econômico e militar. E assim é até hoje. A razão serve muito aos poderes estabelecidos. Nesse sentido, quando surgiu a ideia da escola pública, laica, universal, gratuita e obrigatória, essa era uma escola iluminista. É como se o aluno fosse um cérebro. A expressão aluno significa “sem luz (idem, p.21).

Uma escola que desconsidera o indivíduo em sua integralidade, que perpetua há séculos o modelo tradicional, de cadeiras enfileiradas e aulas expositivas, distanciadas do cotidiano e das linhas de interesse dessas crianças, sem espaço para o lúdico e para o corpo - que só é visto por um curto período, nas aulas de educação física - e que privilegia unicamente a dimensão lógica, racional, não se sustenta mais. É monótona e obsoleta, incapaz de educar nossas crianças de forma integral, crianças que estão sedentas por explorar todas as dimensões da sua existência e de apreender o mundo à sua volta e que não se contentam em ficar aprisionadas em um sistema que não respeita suas necessidades e desejos.

Este estudo parte da inquietação gerada ao compreender que o nosso modelo educacional não tem favorecido uma educação integral das nossas crianças, somado também, à alarmante situação de confinamento que a infância tem sofrido.

Pretendemos, assim fazer um levantamento, ainda que inicial e exploratório, sobre a



rotina e as possibilidades de frequentar espaços abertos que crianças com queixas escolares possuem. Para isto, utilizamos os dados dos alunos da rede municipal de educação de Barueri, atendidos por um serviço interdisciplinar de diagnóstico diferencial das queixas escolares da Secretaria de Educação de Barueri.

Simultaneamente ao desenvolvimento deste trabalho, foi estruturado o trabalho do psicólogo João Ricardo Teixeira Leite de Souza, que se dispôs a estudar as rotinas dos atendidos no Serviço de Orientação à Queixa Escolar, do Instituto de Psicologia da USP, no período entre Agosto de 2016 a Julho de 2017.



2 O MUNICÍPIO DE BARUERI

Barueri é um município da Grande São Paulo, a uma distância de 26,5km do marco zero de São Paulo (Sé), localizado entre os municípios de Santana de Parnaíba, ao norte, Carapicuíba, ao sul, Osasco, a leste e Jandira e Itapevi, a oeste. Atualmente, é composto por 16 bairros.

Sua população é estimada em 240.749 habitantes (IBGE 2016) e conta com uma área de 65.701km².

O município que é cortado pela Rodovia Castelo Branco, não apresenta zona rural. A porção do território do município na margem direita do rio Tietê é ocupada, em sua predominância, pelo conjunto de loteamentos fechados e pelo setor industrial de Alphaville.

É conhecido por ser um município rico, tendo ficado no 9º lugar entre os municípios mais ricos da região Sudeste do país, sendo a 16ª cidade mais rica do país, com PIB *per capita* de R\$177.811,84 - apenas como dado comparativo, o PIB *per capita* de São Paulo é de R\$ 52.796,78 reais (IBGE 2014).

Contudo, o município de Barueri também é reconhecido pela sua desigualdade, com índice de Gini de 0,41 e com 10% da população responsáveis por deter 52,37% da riqueza do município, enquanto que no cenário nacional, 10% detêm 48,93% da riqueza nacional (IBGE 2010). Por outro lado, o município possui uma incidência de pobreza de 45,46%, enquanto que São Paulo possui 28,09% (IBGE 2003).

Contudo, Barueri é considerado o município com maior estrutura da região, se comparado com os municípios do entorno. Isso faz com que os moradores de outros municípios, em especial de Carapicuíba, Jandira, Itapevi e Osasco, recorram aos serviços básicos de Barueri, especificamente saúde e educação.

De fato, o município possui uma estrutura considerável, com oferta de opções esportivas e culturais para atender à população. A seguir, farei um breve levantamento dos equipamentos e serviços oferecidos pelas secretarias de cultura, esporte e educação, a



fim de compreendermos os recursos oferecidos pelo município e, então alinharmos com os dados relativos à utilização destes e da rotina, da população com queixa escolar, atendida em um serviço especializado em queixas escolares da secretaria de educação.

O município conta com oficinas culturais, que atendem em média 3.000 alunos anualmente. As modalidades oferecidas são: oficinas de ballet, jazz, dança contemporânea, dança de salão, street jazz, capoeira, teatro, desenho e pintura, pintura em tela, arte e reciclagem, mangá e caricatura, violão popular, violão clássico, canto coral, piano e zumba fitness.

Além disto, possui 10 bibliotecas municipais, com diversos projetos que se desenvolvem regularmente e dois museus: o Museu Municipal de Barueri, instalado em um casarão construído em 1920, e o Museu da Bíblia, que é considerado o primeiro museu do país neste seguimento. Barueri possui também um teatro, o Teatro Municipal de Barueri.

Já no âmbito esportivo, conta com 32 quadras públicas para a prática de esportes e lazer, 01 centro de artes marciais, 01 academia de ginástica artística, 09 pistas de skate, 01 estádio de futebol, 08 campos de futebol - gramados e alambrados, com vestiários e zeladoria -, 01 centro de treinamento de futebol, 14 ginásios poliesportivos e 04 canchas de bochas.

Barueri possui parques e praças espalhados pelos bairros da cidade, mas são dois os parques de maior destaque: o Parque Ecológico do Tietê, com 1 milhão de m², muitas áreas verdes, lagos e diversos espaços de lazer, com trilhas, campos de futebol, playground, teatro de arena e quiosques com churrasqueiras. Outro importante parque da região é o Parque Municipal Dom José, com 95.000m², extenso programa de atividades, quadras esportivas, espaços para eventos culturais, lago, pista para caminhada, brinquedos e diversas áreas de estar.

Uma pesquisa realizada por Coelho e Amancio (2013), ilustra a discrepância nas ações do poder público na qualificação dos espaços livres dos municípios de Barueri, Jandira e Itapevi.

Os pesquisadores identificaram uma diferença significativa de tratamento dos espaços livres nesses três municípios, decorrente da heterogeneidade da captação e aplicação de recursos financeiros.

Comparado a Jandira e Itapevi, o município de Barueri pôde contar, historicamente, com maior aporte de recursos. Parte significativa da arrecadação do município é proveniente da instalação de diversas indústrias - a partir, sobretudo, de 1973, quando a Câmara Municipal aprovou a Lei de Zoneamento Industrial de Barueri (Lei Complementar



n. 150, de 10 de dezembro de 2004), possibilitando o surgimento dos pólos industriais de Alphaville, Tamboré, Jardim Califórnia e o distrito industrial de Votupóca (Coelho e Amancio, 2013, p.12).

A análise comparativa entre estes três municípios revelou que Barueri é o que possui maior arrecadação e direciona boa parte destes recursos para obras públicas, inclusive na criação e manutenção de espaços livres.

Os autores também destacam o Parque Ecológico do Tietê, tanto pelo seu tamanho quanto pela diversidade de atividades ali ofertadas. Contudo, sinalizam se tratar de um espaço com acessibilidade restrita para pedestres, uma vez que fica localizado em uma região afastada; situado entre um dos condomínios fechados de Tamboré e o rio Tietê, seu acesso é feito exclusivamente por automóveis, uma vez que não possui passarelas que façam a conexão com o outro lado do rio, no qual se localizam os bairros de menor renda, em que, a princípio, se concentraria a população com maior demanda de utilização deste espaço (idem, p.18).



3 SERVIÇOS EDUCACIONAIS

A Secretaria de Educação conta com 102 escolas, sendo 49 EMEFs, que somente neste seguimento, atendem em média a 47.000 alunos (Barueri, 2013), 2 complexos educacionais que concentram EMM, EMEI e EMEF, 2 EMMEIs, 7 EMEIEFs, 16 EMEIs, 22 EMMs e 4 maternas OS. Já o ensino médio é ofertado pela rede estadual, ou o ensino técnico pelo Instituto Técnico de Barueri (ITB), instituição não relacionada à Secretaria Municipal de Educação, mas sim à outra autarquia, sob administração da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB).

Em 2013, com a mudança da gestão municipal novas propostas foram implementadas no município, em especial na Secretaria de Educação (SE). Dentre elas, a criação de novos departamentos destinados a atender à demanda de inclusão da rede educacional. Sendo assim, a SE adotou a medida de reinserir no seu quadro de funcionários os profissionais de psicopedagogia que, apesar de serem pertencentes à administração da SE, estavam lotados na Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SDPD) do município. Com este retorno, foi criado o DAPEI: Departamento de Assessoria Psicopedagógica de Educação Inclusiva, em que os profissionais de psicopedagogia atenderiam o público das dificuldades de aprendizagem e o DAPEE: Departamento de Assessoria Pedagógica em Educação Especial, responsável pelo atendimento educacional das crianças com deficiências, pelas salas de AEE – Atendimento Educacional Especializado –, pela organização do transporte adaptado do município – que atende alunos com deficiência física e dificuldade de mobilidade –, pelos cuidadores e agentes de inclusão.

Contudo, havia uma confusão muito grande na rede de ensino, em que muitas crianças – sem o devido diagnóstico – eram vistas pelos seus professores e pela equipe de gestão da escola como deficientes sendo, inclusive, registrados no GDAE (Gestão Dinâmica da Administração Escolar) como deficientes intelectuais e matriculados na sala do AEE.

Não é difícil de imaginar o impacto causado na vida de uma criança ao ser vista e tratada como deficiente sem o ser, sendo destituída de sua potência, desacreditada e deslegitimada. Sabemos, também o quanto que os sistemas de ensino, da forma como



estão organizados – são produtores do fracasso escolar (Souza, 2007, Patto, 1999) e que buscam caminhos externos, geralmente na patologização do aluno e/ou da sua família, para justificar tal fracasso e, de alguma forma, desresponsabilizar a ação da escola. Mas além de todas essas questões, encontramos outros efeitos dessas ações: famílias recebendo os benefícios sociais que são garantidos à pessoa com deficiência, crianças com deficiências deixando de ser atendidas pela sala do AEE, em função da superlotação das salas, uma vez que as salas estavam repletas de alunos sem deficiência, falseamento dos dados municipais com relação número total de residentes deficientes, impactando, inclusive, na verba que é repassada pela União e na proposição de políticas públicas.

De forma alguma queremos deslegitimar o direito do aluno com dificuldades de aprendizagem de receber uma atenção adequada frente à sua demanda pedagógica, pelo contrário, o objetivo norteador dessa ação da SE foi justamente garantir que cada público recebesse o investimento necessário e, inclusive, o que é garantido por lei.

Frente a este cenário, em 2013, após 03 anos atuando em uma UBS do município, recebi o convite da SE de criar um departamento que pudesse auxiliar na diferenciação do público alvo dos departamentos DAPEI e DAPEE e, para isso seria necessário compreender as queixas escolares desses alunos, diferenciando o que estaria no âmbito das dificuldades de aprendizagem, dos supostos transtornos de aprendizagem e da deficiência intelectual.

A partir desse convite e considerando a demanda reprimida dos serviços de saúde do município, especificamente psicologia e fonoaudiologia das UBS e até mesmo do CAPSi, que se queixavam que suas agendas eram ocupadas em mais de 70% por crianças e adolescentes com queixas escolares, o que dificultava o acesso ao tratamento daqueles com demandas vinculadas à saúde e considerando, também à necessidade de que as questões educacionais fossem vistas em âmbito educacional e, ainda com o objetivo de garantir que esses alunos fossem assistidos em sua integralidade, a partir de uma ótica despatologizante, assumi o desafio e, depois de muito estudo e trabalho, em 2014 nasceu o DIAI: Departamento Interdisciplinar de Apoio Inclusivo.

Evidentemente, há muito o que relatar sobre esse trabalho, contudo neste momento me atentarei a explorar apenas o seu objetivo, seu princípio norteador e o fluxo de encaminhamentos, uma vez que o material de trabalho de que dispomos é muito rico e abrangente, o que poderia gerar várias publicações.

Durante a estruturação do trabalho do DIAI, refletimos bastante sobre a importância de auxiliar às escolas e equipes pedagógicas na compreensão das queixas escolares e nos



caminhos e possibilidades de intervenção, de otimizar o acesso destes alunos, quando necessário, a equipes especializadas e considerando que, por outro lado os profissionais de educação também levantavam críticas com relação à morosidade dos serviços de saúde e da falta de feedback destes profissionais sobre os alunos atendidos e queixavam-se, ainda, de que os tratamentos não produziam efeitos no sentido da melhora da queixa escolar.

Com 6 profissionais divididas em duas equipes, que se organizam em horários opostos, de forma interdisciplinar, fonoaudiólogas, psicólogas e pedagogas, atuam no sentido de realizar uma avaliação diagnóstica com alunos com queixas escolares persistentes e demanda de diagnóstico diferencial, a fim de propor os direcionamentos necessários, no intuito de garantir uma educação capaz de atender às suas necessidades educacionais desses alunos. Com muita admiração, respeito e gratidão afirmo que encontrei nessas profissionais companheiras de batalha; pessoas verdadeiramente preocupadas em atuar no sentido da despatologização da queixa escolar, acreditando e favorecendo na produção de espaços de potencialidade e contribuindo com a conquista de novos entendimentos sobre os caminhos de intervenção para essa população.

Importante destacar que, por se tratar de um serviço da educação, o foco do trabalho não é o diagnóstico clínico, mas sim a compreensão da demanda e funcionamento do aluno para, então auxiliar na estruturação de um plano de atendimento direcionado à esta demanda.

Em 2013 foi criado, então um fluxo de atendimento às queixas escolares no município e, desde então este fluxo tem sido modificado e adaptado. Atualmente, frente à queixa escolar e após algumas intervenções em contexto escolar, na persistência da queixa, a escola realiza encaminhamento ao psicopedagogo, a fim de que este profissional, de forma institucional, possa auxiliar na proposição de ações frente à demanda do aluno. Se após esse trabalho do psicopedagogo, for levantada a suspeita de que as dificuldades do aluno podem estar além da defasagem pedagógica e da dificuldade de aprendizagem, fazendo suspeitar de um comprometimento maior, o aluno é encaminhado à nossa equipe que, após todo o processo de atendimento, realiza devolutivas aos alunos e suas famílias, bem como aos psicopedagogos responsáveis e à escola, com o objetivo de trocar informações e planejar um plano de intervenção em contexto escolar para esses alunos. Os psicopedagogos, então se incumbem de acompanhar e favorecer na efetivação deste plano de intervenção escolar.

Em 2017, com a mudança da administração municipal, ainda era incerto se o DIAI



prossequiria seu trabalho ou, ainda se prossequiria da forma como havia sido estruturado. Com muita alegria e gratidão fomos informadas pela nova gestão de que nosso trabalho estava sendo reconhecido e valorizado como necessário para a educação do município e, por esta razão, permaneceríamos em ação.

Algumas reformulações, contudo no trabalho destes três departamentos destinados à inclusão escolar (DAPEI, DAPEE e DIAI) foram propostas e houve uma fusão entre eles. Assim, foi criado o Departamento Educacional Especializado (DEE) e os três antigos departamentos foram extintos e passaram a atuar como setores deste.

Atualmente, o DEE é composto por 01 pedagoga e supervisora escolar na direção do departamento, 03 pedagogas e supervisoras e 01 psicóloga na coordenação dos setores de atuação do departamento, 18 psicopedagogas, 39 professores do AEE, 27 salas de AEE, 210 cuidadores, 150 agentes de inclusão, além da antiga equipe do DIAI, composta por 2 psicólogas, 2 pedagogas e 2 fonoaudiólogas.

Ocorreram muitas reformulações no trabalho da psicopedagogia e da educação especial, contudo não houve intervenção no modelo de trabalho que desenvolvíamos no antigo DIAI assim, continuamos desenvolvendo o trabalho com a mesma autonomia, pautadas nos mesmos princípios norteadores.

Destaco, então que o público que chega ao nosso setor é composto em sua maioria, por crianças e adolescentes que já estão com dificuldades acentuadas no processo de escolarização, ou que possuem uma suspeita de algum comprometimento maior ou, ainda aqueles que estão apresentando algum comportamento ou alteração que tenha causado estranhamento ou preocupação por parte da equipe escolar. Há ainda o grupo de alunos em que se acredita que “não existe mais salvação”: são, aos olhos dos seus educadores, a personificação do fracasso escolar.



4 METODOLOGIA

Considerando a importância da circulação em espaços livres, do contato com a natureza, da brincadeira livre e, também da possibilidade de ter acesso a outras atividades que não apenas aquelas vinculadas à escola e ao desenvolvimento unicamente do intelecto, a fim de buscar uma educação integral do indivíduo, buscamos neste trabalho compreender a rotina e o acesso a que esses alunos com queixas escolares, encaminhados ao nosso setor especializado, possuem para frequentar espaços abertos e, também espaços culturais e esportivos, que possam contribuir para a educação integral do sujeito.

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório sobre o desconfinamento de crianças e adolescentes com queixas escolares, sem tratamento estatístico, visto que a amostra utilizada não é probabilística.

Utilizamos, então os dados de 30 alunos atendidos pelas duas equipes do nosso setor, no período entre Agosto de 2016 a Maio de 2017.

A coleta de dados se deu através da análise dos prontuários e das informações que as profissionais dispunham sobre os atendidos e foram registradas no roteiro de rotina, proposto como modelo de coleta de dados no início de 2017 no curso de aprimoramento em OQE (modelo em anexo).

Mais uma vez, contei com a incrível colaboração das profissionais que compõe a minha equipe de trabalho, que prontamente me ajudaram na coleta dos dados necessários.

Este trabalho foi desenvolvido em concomitância com o trabalho do psicólogo João Ricardo Teixeira Leite de Souza, que também se dedicou a estudar a rotina das crianças com queixas escolares, atendidas no período entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro de 2017, pelos psicólogos do Serviço de Orientação à Queixa Escolar. Sendo assim, optamos por estudar os dados dos alunos atendidos no mesmo período, a fim de instrumentalizar futuras discussões sobre possíveis semelhanças e diferenças entre essas amostras.

Apesar de não termos como procedimento protocolar a coleta de dados estruturados



referente às rotinas dos alunos assistidos pelo nosso setor, sempre buscamos colher algumas informações nesse sentido, tanto com as famílias dos alunos quanto com os próprios atendidos. Contudo, exatamente por não seguirmos um roteiro ou protocolo específico, na maioria dos casos não era possível fazer uma análise com o nível aprofundado de entendimento necessário para esta pesquisa.

Sendo assim, para definir os 30 alunos escolhidos para fazer parte da nossa amostra, buscamos fazer uma escolha aleatória, dentro do grupo de alunos que possuíamos maior quantidade de informações sobre as suas rotinas. Além disto, também nos atentamos a respeitar o período de início de atendimento, que deveria se manter entre Agosto de 2016 e Maio de 2017.

A partir dos dados coletados, distribuimos as respostas em algumas categorias, a fim de diferenciar as atividades eleitas por essa população para ocupar seu tempo livre.



5 RESULTADOS

A amostra utilizada foi composta por 22 meninos e 8 meninas. Do grupo dos meninos, 01 com 05 anos, 04 com 07 anos, 02 com 08 anos, 03 com 09 anos, 05 com 10 anos, 04 com 11 anos, 01 com 13 anos, 01 com 14 anos e 01 com 15. Com relação ano escolar, 01 aluno estava matriculado na 2ª fase do pré, 05 alunos no 2º ano, 05 no 3º ano, 03 no 4º ano, 04 alunos no 5º ano, 03 no 6º ano e 01 no 8º ano.

Já o grupo das meninas foi composto por 01 aluna com 07 anos, 01 com 09 anos, 03 com 10 anos, 02 com 11 anos e 01 com 16. Com relação aos anos escolares, 01 cursava o 2º ano, 02 o 3º ano, 03 o 4º ano, 01 o 6º ano e 01 estava matriculada no 9º ano.

No total, 22 escolas compuseram essa amostra, em sua maioria do ensino fundamental. Foram elas:

EMEF Estevan Placêncio (com 3 alunos na amostra), EMEI João Batista Pazinato Jr., EMEF Elizabeth Parminondi Romeiro, EMEF João Carvalho de Lima (com 2 alunos na amostra), EMEF Profa. Marlene Pereira Santiago, EMEF Júlio Gomes Camisão, EMEF Prof. Nestor de Camargo (escola de período integral), EMEF Prof. Eizaburo Nomura, EMEF Mario Joaquim E. de Andrade (com 3 alunos na amostra), EMEF Maria Elisa B. C. Chaluppe (com 2 alunos na amostra), EMEIEF Dorival Faria, EMEF Osvaldo Batista Pereira, EMEF Bruno Tolaini, EMEF Raposo Tavares (escola bilíngue – libras), EMEF Padre Elídio Mantovani (com 2 alunos na amostra), EMEF José Vital Alves Freire, EMEF Benedito Adherbal Farbo, EMEF Margarida Maia Maciel, EMEF Prof. Sidney Santucci, EMEF Onofra da Silva, EMEF Prof. Alcino Francisco de Souza e EMEIEF José Emídio de Aguiar.

Nesse momento, não vamos descrever os recursos de cada escola, mas é importante destacar que todas possuem quadras e pátio aberto, mas existem muitas diferenças entre tais escolas, sendo que somente algumas possuem recursos diferenciados.

A EMEF Onofra da Silva possui sala de vídeo, laboratório de ciências e uma sala de cinema, enquanto que a EMEF Elizabeth P. Romeiro conta com sala de música e



dança, laboratórios de ciências e informática e sala de ginástica. Esta é uma escola em que os alunos frequentam no contra-turno às aulas chamadas de diversificadas, como de música (instrumento e canto), ballet, basquete, teatro, pintura, entre outras. Na EMEF Eizaburo Nomura há uma sala lúdica com diversos materiais e brinquedos, assim como uma caixa de areia e lá são realizadas diversas atividades no trabalho de alfabetização. Na EMEF João Carvalho de Lima, existe uma brinquedoteca e uma sala de vídeo. A EMEIEF José Emídio de Aguiar está equipada com uma sala de informática, uma brinquedoteca, sala de vídeo e um espaço para o desenvolvimento das atividades do PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa), um parque e uma pequena horta.

Ja na EMEF Raposo Tavares, única escola bilíngue do município, que oferece Libras como segunda língua, existe uma biblioteca e uma sala de PNAIC. A EMEF Maria Elisa B. C Chaluppe possui uma sala de vídeo e, também uma sala de PNAIC.

A EMEIEF Dorival Faria possui uma sala de vídeo, biblioteca e uma sala de PNAIC. A EMEF José Vital tem um pequeno gramado, mal cuidado, e algumas árvores, mas não tem nenhum brinquedo nessa área e, como se trata de uma área descoberta, os alunos só podem utilizar quando não está chovendo.

Os resultados obtidos a partir dessa coleta de dados nos permitiria traçar diversas análises e aprofundar em vários seguimentos de estudos e pesquisas, contudo neste momento nos centramos em observar de que forma essa amostra se comporta com relação à frequência em espaços abertos, a atividades culturais, esportivas e de lazer e na utilização do tempo livre para brincar dentro e fora de casa.

Considerando que cada criança realiza mais do que uma atividade nos períodos em que não está na escola, abaixo estruturo as respostas obtidas a partir da análise das 30 fichas de rotina, relacionando o número de atendidos que declaram realizar determinada atividade, com a distribuição de ações dentro de cada categoria.

Atividades relacionadas ao brincar: 18 atendidos referiram desenvolver tal atividade regularmente

Divisão dos espaços de brincadeira:



Brincar em casa	Brincar na rua
14	09

Atividades relacionadas ao uso de equipamentos tecnológicos: 22 atendidos

Jogo/uso videogame	Jogo/uso celular	Jogo/uso computador	assistir tv
04	04	01	09

Atividades físicas e esportivas, de lazer ou cultura praticadas com regularidade: 11 atendidos

Distribuídas nas seguintes atividades:

ballet	tênis	caminhada	judô	karatê	kung fu
01	01	01	02	01	01

hand ball	futebol recreativo	futebol (aulas)	natação	cinema	shopping
01	01	01	01	02	01



Atividades físicas, esportes, lazer ou cultura esporadicamente: 07 atendidos

Atividades distribuídas da seguinte forma:

futebol recreativo	frequentar teatro	shopping	cinema
01	01	06	03

Frequência em espaços abertos com regularidade: 11 atendidos

Atividades distribuídas da seguinte forma:

Parque/Praças/Sítios	Praia	Quadras esportivas
11	01	01

Frequência em espaços abertos eventualmente (sem frequência regular): 05 atendidos

Parque/Praças/Sítios
05

Relatos de utilização do tempo para fins acadêmicos: 12 atendidos

Atividades distribuídas da seguinte forma:



Fazer lição de casa	Frequentar reforço escolar	Frequentar aula particular
09	04	01

Atividades regulares que envolvem responsabilidade: 04 atendidos

Atividades distribuídas da seguinte forma:

Atividades domésticas e/ou no cuidado dos irmãos	Ajuda família no trabalho
03	01

Frequência regular em outros espaços: 08 atendidos

Atividades distribuídas da seguinte forma:

Igreja	Centros comunitários/Projetos sociais
06	02

Com relação à frequência no contato com crianças/adolescentes da mesma faixa etária: 22 atendidos



Diário	3 vezes ou mais por semana	Finais de semana	Sem contato
06	04	06	06

Outros: 13 atendidos

Sem acesso a experiências culturais, de lazer e/ou esportivas
05

Não saem de casa durante a semana
11

Os dados obtidos revelam que as atividades mais presentes na população estudada são: assistir TV, mencionada na rotina de 19 crianças, o que corresponde a 63,33% da amostra, enquanto que o brincar aparece logo na sequência, presente em 18 relatos, totalizando 60% da amostra.

Da população total da amostra estudada, 36,66% frequentam espaços abertos com regularidade e 40% realizam atividades físicas, esportivas, culturais ou de lazer, com regularidade.

A análise qualitativa revelou, ainda que assistir TV é uma atividade que aparece mais do que uma vez ao dia, sendo distribuída entre os afazeres das crianças e seus tempos livres.

Dentro da porcentagem referente à população que mencionou assistir TV com frequência, 68,42% também relatam brincar de forma regular, sendo que 31,57% brincam somente em casa, 10,52% somente na rua e 26,31% brincam em ambos os espaços. Ainda dentro desse grupo, apenas 36,84% frequentam espaços abertos de forma regular, mantendo a mesma proporção na relação daqueles que assistem TV e frequentam atividades físicas, esportivas, culturais e de lazer.

Agora, se somarmos os dados dos alunos que fazem uso frequente de aparelhos tecnológicos, como televisão, videogame, celular e computador, chegamos a 73,30% da população total deste estudo.

Da amostra total, 13,33% não têm acesso a espaços abertos, nem aos finais de semana e usam seu tempo livre jogando no celular, assistindo televisão, fazendo ambas as atividade, ou auxiliando nos cuidados com a casa e com os irmãos.



Um dado, porém chamou a nossa atenção: apesar de o município oferecer diversas opções de oficinas culturais e atividades esportivas, 23,33% da amostra frequenta tais atividades regularmente. A maioria matriculada em uma apenas modalidade, enquanto que apenas dois sujeitos da pesquisa (6,66%) frequentam duas ou três atividades, futebol e handball no primeiro caso, e Judô, Karatê e Kung Fu no segundo.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo preliminar, embora tenhamos conhecimento de que a amostra não é probabilística o que, portanto não nos permite fazer conclusões generalistas, o grupo de crianças estudadas, apesar de fazer um uso muito frequente de aparelhos tecnológicos, em especial da televisão, possui também acesso considerável e regular a espaços abertos e a atividades físicas, esportivas, culturais e de lazer.

A princípio, a variedade de espaços públicos e o investimento empregado pelo município na manutenção destes, podem ser fatores que favorecem a utilização por parte dos sujeitos estudados.

Assim, mesmo que de forma ainda incipiente, não podemos afirmar que a hipótese levantada pela literatura, de que a circulação das crianças em espaços públicos parece se restringir à escola, uma vez que a população estudada em Barueri, demonstrou possuir acesso regular a equipamentos e espaços públicos. Contudo, apesar de 40% da população estudada realizar atividades físicas, esportivas, culturais e de lazer com regularidade, um pequeno grupo (23,33%) frequenta as modalidades de aulas oferecidas pelas Secretarias de Cultura e de Esportes do município, sendo que o restante se distribui entre atividades como cinema, shopping e futebol recreativo.

Neste sentido, considero necessário realizar um estudo para compreender possíveis diferenças desses dados na população sem queixa escolar, a fim de entender se a frequência na utilização aos referidos serviços pode estar relacionada à questão da queixa escolar, visto que é de nosso conhecimento que deste público, comumente, são retiradas as possibilidades de realização de atividades recreativas e de lazer, como uma forma de punição frente ao seu rendimento acadêmico.

Também destaco a importância da realização de mais estudos nesse seguimento, a fim de comparar os dados aqui obtidos, com os de pesquisas realizadas em outros municípios, assim como com pesquisas em que a queixa escolar não seja um critério definidor da amostragem e, ainda de pesquisas que possam fazer um comparativo entre os dados de



crianças oriundas da rede pública e de crianças da rede privada de ensino, no intuito de compreender possíveis semelhanças e diferenças na rotina dessas crianças.

Por fim, ressalto que compreender a rotina das crianças com e sem queixas escolares se faz urgente no atual momento em que a nossa sociedade se encontra, em que assistimos progressivamente ao encurtamento da infância, a fim de respaldar reflexões sobre novas possibilidades de encaminhamento desta demanda, bem como fornecer dados e diretrizes para a (re)formulação de políticas públicas.



7 BIBLIOGRAFIA

AREZ, A.C.C.R.S. Desenvolvimento da criança e espaço físico: estudo das rotinas de vida, percepção do espaço físico e independência de mobilidade em crianças do meio rural e urbano. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento da Criança Variante Desenvolvimento Motor. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade. 1999.

BARUERI. Relação geral de alunos com deficiência e/ou transtornos funcionais da rede municipal de educação – Diagnóstico inicial – 1º semestre. Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Barueri. Barueri, SP, 2013.

BRASIL. Declaração dos Direitos da Criança, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>

BRASIL. Constituição Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L8069.htm>

BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>

BRASIL. IBGE. Dados dos anos de 2003, 2010, 2014 e 2016. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=amp;codmun=350570&search=sao-paulo-barueri-infograficos:-informacoes-completas>

COELHO, L.L.; AMANCIO, M.L.T. Análise comparativa das ações do poder público na qualificação de espaços livres nos municípios de Barueri, Itapevi e Jandira. Paisagem e Ambientes: Ensaios – n 31. São Paulo, SP, 2013. P. 9-24.

MARTINS, M.F. Brincar: um direito e um dever. In: Avanços do marco legal da primeira infância. Cadernos de trabalhos e debates, 1. Brasília, 2016. P. 156-162. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/acamara/estruturaadm/altosestudos/pdf/obra->



avancos-do-marco-legal-da-primeira-infancia

NETO, C. Tempo e espaço de jogo para criança: rotinas e mudanças sociais. In: Jogo e desenvolvimento da criança. Edições FMH, Cruz Quebrada, 1997. P.10-22.

PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.

PINTO. M.R.B. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. GT: Educação fundamental/ n.13. Disponível em:
http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/8420.pdf

SEMLER, R.; DIMENSTEIN, G. e COSTA, A.C.G. Paidéia. In: SEMLER R.; DIMENSTEIN, G. e COSTA, A.C.G. Escola sem sala de aula. Campinas, SP: Papyrus, 2004. P. 20-40.

SOUZA, B. P. (Org) Orientação à Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora LTDA, 1975.



ANEXO A – ROTINA DE ATENDID@ OQE

Nome:

Idade:

Série:

Escola:

Psicólog@/estudante de Psicologia:

Mês e ano de início do atendimento:

PARTE 1 – ROTINA

Descreva a rotina d@ atendid@ *ao início dos atendimentos*.

Busque escrever com o máximo de detalhamento possível, para que a rotina fique bem caracterizada, mas lembre-se que esta ficha não é um roteiro de entrevista: não devemos priorizar a obtenção destas informações aos objetivos dos atendimentos, as respostas devem vir conforme forem importantes para conhecer melhor @ atendid@ (as respostas às perguntas da Parte 2 provavelmente só poderão ser respondidas após alguns encontros e/ou a visita à escola).

Indicar a **frequência** de todas as atividades, sempre que possível, desde as que não são diárias ou todos os finais de semana até as atividades principais (como esportes, ver TV, etc.).

PARTE 2 – ESPAÇOS ABERTOS

(Se já houver respondido alguma das perguntas seguintes na questão anterior, deixe em branco ou complemente).

Com que frequência @ atendid@ tem contato com outros(as) jovens de mesma idade fora da escola? (colegas, familiares, conhecidos, etc.)



Com que frequência @ atendid@ frequenta espaços abertos? (Quintal, área de lazer, rua, praças e parques até passeios diversos ou viagens, quaisquer espaços abertos)

Como é a escola d@ atendid@, com relação principalmente aos espaços abertos, pátios e jardins? (Esses espaços existem? São frequentados pelos alunos?)

Como é a casa d@ atendid@, com relação aos espaços abertos? Possui quintal, pátio, jardim, etc.? São ocupados?