



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA MARIA PEREIRA CAIXETA

A QUEIXA ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA CIDADE DE PATOS
DE MINAS/MG: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Uberaba-MG

2023

A QUEIXA ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA CIDADE DE PATOS
DE MINAS/MG: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Fundamentos e Práticas Educativas, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

Uberaba-MG

2023

Catálogo na fonte:

Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

C138q Caixeta, Natália Maria Pereira
A queixa escolar na concepção de professores da cidade de Patos de Minas/MG: subsídios para a formação docente / Natália Maria Pereira Caixeta. -- 2023.
193 f. : tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023
Orientadora: Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

1. Psicologia educacional. 2. Ensino fundamental. 3. Professores - Formação. 4. Patos de Minas (MG). I. Sivieri-Pereira, Helena de Ornellas. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.


CDU 37.015.3

NATÁLIA MARIA PEREIRA CAIXETA


A QUEIXA ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA CIDADE DE
PATOS DE MINAS/MG: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Data da aprovação: 23/02/2023


Membros Componentes da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 HELENA DE ORNELLAS SIVIERI PEREIRA
Data: 31/05/2023 21:21:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente e Orientador: Prof^ª. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Documento assinado digitalmente
 CIRLEI EVANGELISTA SILVA
Data: 07/06/2023 09:52:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Titular: Prof^ª. Dra. Cirlei Evangelista
Silva Universidade Federal de Uberlândia

Documento assinado digitalmente
 MARTHA MARIA PRATA LINHARES
Data: 05/06/2023 21:55:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Titular: Prof^ª Dra. Martha Maria Prata
Linhares Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Local: Universidade Federal do Triângulo
Mineiro Programa de Pós-graduação em
Educação
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico este trabalho:

A Deus.

À minha família e aos meus amigos.

A todos os educadores que tive ao longo da vida.

À minha orientadora.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro e à Universidade de Patos de Minas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida.

Ao meu pai, Irineu Gonçalves Caixeta (*in memoriam*), por ter sido o meu maior incentivador nos estudos. Entusiasta da educação, abdicou de oportunidades pessoais para que eu pudesse ter excelentes oportunidades de estudo. Além disso, me ensinou com a sua própria história como a educação tem poder transformador em nossas vidas. Agradeço à minha mãe, Silvânia Machado Pereira Caixeta, por ser um exemplo de educadora em minha vida e por me ensinar sobre dedicação, sobre determinação e sobre esforço. Agradeço por estar por perto em todos os momentos me apoiando em minhas decisões e me fortalecendo através de suas orações.

À minha irmã Débora Maria Pereira Caixeta, cúmplice em minha jornada durante toda a minha vida. Obrigada por não me deixar esquecer, com seu olhar incessantemente carinhoso, aquilo que eu posso oferecer ao mundo. A vida é boa com você.

A todos os meus demais familiares, por serem minha segunda morada e por serem exemplo de luta, de resiliência e de honestidade.

Aos meus amigos, porque “os laços que nos unem, às vezes, são impossíveis de explicar. Eles nos conectam até mesmo depois de parecer que os laços foram rompidos. Alguns laços desafiam a distância, o tempo e a lógica. Porque alguns laços simplesmente devem existir”.

À minha orientadora Helena, pelas orientações, por ter confiado na minha proposta de pesquisa e por abrir as portas da experiência do Mestrado em minha vida.

Aos meus colegas de trabalho, por terem oportunizado o resgate da psicologia na minha trajetória profissional e pessoal. Obrigada por toda a compreensão e por me motivarem a continuar.

A todos os professores do Centro Educacional Criança Feliz, do Colégio Nossa Senhora das Graças, do Centro Universitário de Patos de Minas e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, por fazerem parte da minha formação acadêmica.

Todo conhecimento começa com o sonho. O sonho nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina, brota das profundezas do corpo, como a alegria brota das profundezas da terra. Como mestre só posso então lhe dizer uma coisa. Contem-me os seus sonhos para que sonhemos juntos.

Rubem Alves

RESUMO

Objetivamos compreender, através desse trabalho, como os professores do Ensino Fundamental I (anos iniciais), da rede municipal e estadual da cidade de Patos de Minas/MG, atuantes em sala de aula, percebem a queixa escolar presente no seu cotidiano. O tema da queixa escolar parte da compreensão de que as mudanças pedagógicas, tecnológicas, políticas e socioculturais que constantemente ocorrem na atual sociedade globalizada e tecnológica influenciam diretamente o contexto escolar, porque exigem uma reorganização e uma atualização constante de todos os agentes envolvidos com a educação, sendo eles professores, alunos, responsáveis, equipe diretiva, comunidade e outros profissionais. A formação inicial e contínua dos professores deve ser repensada, pois com a chegada de novos conhecimentos e de novas propostas, que modificam a concepção sobre o ensinar e o aprender e sobre as práticas pedagógicas, surgem também novas demandas no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de a aprendizagem ser um processo multifacetado e de responsabilidade de todos – Estado, família, aluno, instituição escolar e comunidade -, as queixas escolares, ou seja, as diferentes dificuldades no processo de escolarização e ensino são percebidas, historicamente e persistentemente, como responsabilidade única principalmente dos estudantes, e, posteriormente, de suas famílias ou de seus professores. Dessa forma, essa pesquisa foi norteadada pela perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e justifica-se pelo fato de que a queixa escolar surge e se mantém no espaço da escola, e, por isso, ela não será compreendida se o olhar investigativo for direcionado apenas ao aluno, visto que ela é fruto de uma relação entre os diferentes atores envolvidos nesse contexto. A metodologia para a realização da pesquisa foi a abordagem qualitativa, a partir do estudo de referenciais teóricos e da realização da coleta de dados. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com 5 professoras e a análise das entrevistas nos permitiu constatar que as educadoras compreendem, majoritariamente, a queixa escolar como consequência de uma desestrutura familiar e de uma ausência da família na participação e monitoramento da vida escolar dos filhos. Destacamos que o aluno também foi apontado como aquele que possui as dificuldades de aprendizagem e de comportamento, sendo comumente encaminhado para atendimentos em serviços de saúde. No entanto, o cenário escolar após a pandemia da COVID-19 e fatores macrossociais, como as condições de trabalho docente, também foram descritos como intervenientes na queixa escolar. Observamos um sutil avanço na maneira das professoras compreenderem os dilemas escolares, uma vez que também apresentaram um olhar direcionado para as variáveis políticas, curriculares, sociais e econômicas que permeiam o cotidiano institucional. Por outro lado, o discurso das entrevistadas demonstra que a queixa escolar ainda é justificada, em grande parte, por teorias exclusivamente inatistas ou ambientalistas, o que dificulta a superação do fracasso escolar enquanto fenômeno sócio-histórico. Destacamos a necessidade de a queixa escolar ser abordada na formação docente, pois compreendemos que o percurso formativo deve atender às necessidades e às dificuldades vivenciadas pelo professor em seu cotidiano, o qual está em constante transformação.

Palavras-Chave: queixa escolar; ensino fundamental; Psicologia Histórico-Cultural; formação docente.

SUMMARY

We aim to understand, through this work, how teachers of Elementary School I (initial years), from the municipal and state network of the city of Patos de Minas/MG, working in the classroom, perceive the school complaint present in their daily lives. The theme of the school complaint starts from the understanding that the pedagogical, technological, political and sociocultural changes that constantly occur in the current globalized and technological society, directly influence the school context, because they require a reorganization and a constant updating of all the agents involved with education, being teachers, students, responsible, management team, community and other professionals. The initial and continuous training of teachers must be rethought, because with the arrival of new knowledge and new proposals, which modify the conception about teaching and learning and about pedagogical practices, new demands also arise in the teaching-learning process. Although learning is a multifaceted process and the responsibility of all – State, family, student, school institution and community -, school complaints, that is, the different difficulties in the process of schooling and teaching are perceived, historically and persistently, as the sole responsibility mainly of students, and later of their families or their teachers. Thus, this research was guided by the theoretical perspective of Cultural Historical Psychology and is justified by the fact that the school complaint arises and remains in the school space, and, therefore, it will not be understood if the investigative look is directed only to the student, since it is the result of a relationship between the different actors involved in this context. The methodology for conducting the research was the qualitative approach, from the study of theoretical references and the realization of data collection. A semi-structured interview was conducted with 5 teachers and the analysis of the interviews allowed us to verify that the educators understand, mostly, the school complaint as a consequence of a family breakdown and an absence of the family in the participation and monitoring of the school life of the children. We highlight that the student was also pointed out as the one who has learning and behavioral difficulties, being commonly referred to health services. However, the school scenario after the COVID-19 pandemic and macro-social factors, such as teaching working conditions, have also been described as intervening in the school complaint. We observed a subtle advance in the way teachers understand school dilemmas, since they also presented a look directed to the political, curricular, social and economic variables that permeate the institutional daily life. On the other hand, the discourse of the interviewees demonstrates that the school complaint is still justified, to a large extent, by exclusively innate or environmentalist theories, which makes it difficult to overcome school failure as a socio-historical phenomenon. We highlight the need for the school complaint to be addressed in teacher education, because we understand that the formative path must meet the needs and difficulties experienced by teachers in their daily lives, which is in constant transformation.

Key words: school complaint; elementary school; Psychology Cultural History; teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas Principais que Nortearam a Categorização.....	96
Quadro 2 – Distribuição das categorias globais e categorias iniciais.....	106
Quadro 3 – Primeira Categoria: a queixa escolar.....	107
Quadro 4 – Segunda Categoria: as intervenções no ambiente escolar.....	108
Quadro 5 – Terceira Categoria: o encaminhamento e seus desdobramentos.....	109
Quadro 6 – Quarta Categoria: a queixa escolar na formação docente.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das participantes da pesquisa em função do sexo.....	98
Tabela 2 – Distribuição das participantes da pesquisa em função da idade.....	99
Tabela 3 – Distribuição por nível de escolaridade das participantes.....	100
Tabela 4 – Distribuição das participantes da pesquisa em função da participação em formação continuada.....	101
Tabela 5 – Distribuição por tempo de atuação em sala de aula.....	102

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.

CT – Conselho Tutelar.

EAD – Educação à Distância.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

GPEFORM – Grupo de Pesquisa em Formação de Professores.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB – Lei de Diretrizes Básicas.

MG – Minas Gerais.

QI – Quociente de Inteligência.

SUS – Sistema Único de Saúde.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

TOD – Transtorno Opositor Desafiador.

UBS – Unidade Básica de Saúde.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 OBJETIVO GERAL.....	22
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
2 AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	24
3 A QUEIXA ESCOLAR.....	36
4 OS DIFERENTES ATORES QUE ATUAM NA QUEIXA ESCOLAR: O PROFESSOR, A ESCOLA, A FAMÍLIA, O ALUNO E OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE MENTAL.....	52
4.1 OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE MENTAL NO ATENDIMENTO À QUEIXA ESCOLAR: O MÉDICO E O PSICÓLOGO.....	53
4.2 A ESCOLA E O PROFESSOR.....	58
4.2.1 A APRENDIZAGEM E O PAPEL DO PROFESSOR.....	63
4.3 A FAMÍLIA.....	67
4.4 O ALUNO.....	70
5 ALTERNATIVAS E PROPOSTAS PARA ATENDER A QUEIXA ESCOLAR NOS DIFERENTES ESPAÇOS.....	76
5.1 A INTERLOCUÇÃO ENTRE ESCOLA, ALUNO, FAMÍLIA E PROFISSIONAIS DA SAÚDE COMO ALTERNATIVA NA ABORDAGEM À QUEIXA ESCOLAR.....	77
5.2 A ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR.....	80
6 A FORMAÇÃO DOCENTE.....	84
7 METODOLOGIA.....	90
7.1 LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	97
7.2 PARTICIPANTES.....	97

7.2.1 A CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	98
8 ANÁLISE DE DADOS.....	104
8.1 AS ETAPAS DA ANÁLISE DE DADOS.....	104
8.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	110
8.2.1 A QUEIXA ESCOLAR.....	111
8.2.2 AS INTERVENÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR.....	143
8.2.3 O ENCAMINHAMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	157
8.2.4 A QUEIXA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	168
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS.....	185

APRESENTAÇÃO

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. Paulo Freire.

Acredito que quando falamos da nossa história e identidade profissional falamos também da nossa caminhada pessoal. Afinal, quando ouvimos o seguinte questionamento desde a infância, “*o que você quer ser quando crescer?*”, e o respondemos com o nome de alguma profissão, nos bastidores da resposta estamos falando de quem somos ou de quem almejamos ser. Estamos falando das nossas potencialidades, habilidades, mas também das nossas limitações, dificuldades e fraquezas. Não falamos de “vocação”, termo que considero desatualizado e limitante, visto que falamos muito mais do que estamos dispostos a ceder, a ganhar, a aprender ou não aprender. Então, quando falamos da nossa trajetória, falamos pouco ou muito de nós mesmos. Falamos das nossas alegrias e das nossas dores. Falamos dos planejamentos que saíram como previstos e aqueles que foram surpreendentemente alterados ao longo do processo. Por isso, antes de iniciar às apresentações sobre meu tema de pesquisa, avalio como relevante resgatar um pouco da minha própria história, porque ela dialoga diretamente com o meu interesse pela Queixa Escolar.

Na minha trajetória, durante a graduação no curso de Psicologia, cursado em uma universidade particular de Patos de Minas/MG, as oportunidades que foram surgindo em minha caminhada me direcionaram para o ambiente escolar. Nesse espaço, no papel de estagiária de Psicologia, retomei, através das inúmeras lembranças, o meu próprio percurso escolar, o qual considero interessante relatar, sucintamente. Aos 6 anos, com um histórico de transferência escolar devido às mudanças de cidade provocadas pelo trabalho de meu pai, adentrei em uma escola na qual o ritmo de alfabetização era diferente do ritmo propagado em instituições escolares de outras regiões de Minas Gerais. Antes de completar os meus 7 anos, em setembro do ano de 2003, momento no qual eu cursava o antigo “pré-de-seis”, novamente fui transferida para outra escola, de volta a minha cidade de origem.

Ao adentrar na nova escola, os meus colegas já liam com fluência, já conheciam todas as letras do alfabeto e conseguiam manipular as sílabas com tanta maestria que parecia tudo tão fácil – mas eu estava longe de conseguir fazer o mesmo. Inserida nesse espaço, eu ainda conhecia o alfabeto apenas até a consoante “L”, saltando para o “N” por essa ser a primeira letra do meu nome. Não sabia escrever. Não sabia ler – na filmagem da minha formatura eu precisei simular diante das câmeras que eu era uma grande leitora, mas naquele momento, ler não passava apenas de uma aspiração.

Nesse sentido, lembro-me da minha ansiedade em aprender a ler e a escrever, não porque eu queria ser igual aos meus colegas, mas porque eu queria decifrar o mundo à minha volta, assim como eles. Nos passeios de carro acompanhada de minha irmã e de meus pais, eu me arriscava em acertar o que podia estar escrito nas placas dos carros, dos restaurantes, das ambulâncias, dos hospitais, das igrejas. Arriscava-me em poder me sentir pertencente a um mundo em que o letramento é privilégio.

Em meio à disparidade entre o nível de conhecimento dos meus colegas e o meu, fui acolhido por uma educadora e amiga da família chamada Margarida, assim como por uma escola e uma equipe docente. Não me rotularam, não me encaminharam para o sistema de saúde, não me definiram como adoecida psicicamente ou atrasada por algum distúrbio emocional ou familiar. Acolheram-me. Valorizaram-me no que eu já era, no que eu já tinha. Trouxeram-me para diferentes salas de aula, me apresentaram diferentes atividades e resgataram em suas intervenções o meu percurso escolar que não era igual ao dos demais alunos da pré-escola daquela instituição. Confiaram em mim, me possibilitaram entender que eu era capaz de aprender. Acreditaram no meu potencial e no meu *vir a ser*.

Com esse esforço coletivo, confiaram a mim e à minha irmã gêmea (que também tinha esse mesmo histórico), em dezembro do mesmo ano, a leitura de uma mensagem na formatura da nossa turma do “pré-de-seis”. Nós lemos diante de tantos pais e de todos os alunos, mas a sala de apresentação se reduziu ao procurarmos o olhar emocionado, na plateia, daqueles que não desistiram do nosso processo de aprendizagem: meus pais e meus professores.

Anos depois, inserida nos estágios de Psicologia Escolar, carregava comigo essa mensagem: no processo de aprendizagem precisamos de alguém que confie que somos capazes de aprender. No entanto, como a prática nos traz novos dilemas e novas inquietações, essa mensagem se mostrou insuficiente para mim quando me vi diante de um grande desafio: ao mesmo tempo em que estagiava em uma escola do Município, estagiava também no contexto clínico do serviço-escola da Universidade de Patos de Minas/MG. Estando nesses dois espaços, observei um elevado número de encaminhamentos de alunos com “*problemas de aprendizagem e de comportamento*” saindo dos espaços escolares e chegando no serviço-escola em questão. Observei, também, que grande parte desses encaminhamentos não se convertiam em atendimentos psicológicos devido à extensa fila de espera que existia.

Inquietei-me: o que acontece com esse aluno depois do encaminhamento? Que ações podem ser desenvolvidas no próprio ambiente escolar para evitar esses encaminhamentos? A

psicologia pode deslocar-se do espaço clínico e adentrar nos espaços escolares? Se sim, como isso poderá ser feito?

São perguntas como essas que minha orientadora Máira Cristina Rodrigues, carinhosamente, durante a graduação, me auxiliou a refletir de forma crítica. Posteriormente, senti a necessidade de continuar essa investigação através de alguns estudos pessoais e esses dilemas me direcionaram para outros, os quais procurei investigar ao longo desse trabalho. Sendo assim, o Mestrado tem me possibilitado não só revisitar a minha própria história como redefinir e refletir sobre o papel que desenvolvo e quero desenvolver enquanto psicóloga interessada na área educacional.

Por esse motivo, concordo com a frase de Paulo Freire que abriu a minha apresentação. A educação tem o poder de mudar as pessoas e elas tem o poder de mudar o mundo, uma vez que a educação gera, em todos nós, questionamentos e inquietações, os quais, por sua vez, nos movem e nos impulsionam a agir. Na busca por algumas respostas, por algumas compreensões ou por alguns desdobramentos, ressignificamos conceitos e crenças enraizados em nós e modificamos a nossa maneira de perceber a realidade e de atuar nela.

1 INTRODUÇÃO

Adriana, de 11 anos, comentou:

- “Eu sou burra”, pondo a mão na cintura e falando em tom bravo.
- Perguntei-lhe “O que você faz que um burro também faz?”
- “Eu não sei fazer lição e um burro também não sabe.”
- “Qual lição você não sabe fazer?”
- “Lição difícil, ora!”

(MACHADO; SOUZA, 1997, p. 29)

O tema de pesquisa em questão, Queixa Escolar, tem como pressuposto que as mudanças políticas, pedagógicas, econômicas e filosóficas que constantemente ocorrem na atual sociedade globalizada e tecnológica influenciam diretamente o contexto escolar, exigindo uma reorganização e uma atualização constante de todos os agentes envolvidos com a educação, sendo eles o Estado, a família, o aluno, a equipe docente e os outros profissionais que atuam direta ou indiretamente em demandas escolares. Com as constantes mudanças, a formação inicial e contínua dos professores deve ser repensada, pois a construção de novos conhecimentos sobre os processos pedagógicos, o desenvolvimento humano, a relação do aluno com a escola e os estigmas histórico-culturais elucidam novas demandas no processo de ensino-aprendizagem (COSTA, 2004).

A inclusão, a pluralidade de alunos e de realidades que coexistem na instituição escolar e a compreensão de que a aprendizagem não acontece por um único caminho ou em um único ritmo são exemplos disso. Por isso, escolhemos esse trecho do livro de Machado e Souza (1997) para abrirmos o capítulo, uma vez que mobilizou em nós o seguinte questionamento: Adriana realmente não sabia fazer a lição? Ou sabia fazer em um tempo ou de uma maneira que diferia dos outros colegas?

Nesse sentido, com as transformações em relação à inclusão escolar e ao entendimento de que todo sujeito é capaz de aprender, trocamos gradualmente a concepção homogênea e padronizada de como ocorre a aprendizagem, para uma compreensão de que esse não é um processo uniforme, visto que diferentes fatores podem ocasionar tanto o sucesso quanto o fracasso escolar, conforme enfatizado por Darub, Soares e Santos (2020). Para Leonardo et al. (p. 188, 2020) incluir é “proporcionar condições humanas, físicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais para que indivíduos com condições diferenciadas possam estabelecer relações sociais e alcançar níveis mais elevados de escolaridade, estimulando seu desenvolvimento biopsicossocial”.

O discurso de que a escola é pra todos e que todos podem e devem se beneficiar do processo de escolarização é amplamente reforçado nos dias atuais. Ao mesmo tempo, esse princípio é atendido pela via da legalização, através do artigo 54º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), do artigo 208º da Constituição Federal de 1988 (CF, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Apesar de ser garantida a entrada de todas as crianças na escola, ela é insuficiente para garantir a verdadeira inclusão e a permanência desse aluno na escola.

Machado e Souza (1997), há 25 anos, argumentaram que ao mesmo tempo em que houve um aumento no número de vagas ofertadas nas instituições escolares, principalmente na década de 80 e a partir dela, esse aumento de ocupação não foi acompanhado de um aprimoramento crítico na qualidade do ensino. Dezesesseis anos depois, Maia e Avante (2013) pontuaram que, apesar da entrada das crianças na escola, como um direito social trazido pela Constituição Federal de 1988, as práticas pedagógicas permaneceram desatualizadas e distantes de possibilitarem o desenvolvimento de um pensamento crítico no estudante. Afirmaram também que:

Sendo assim, houve um avanço considerável no acesso das crianças a escola nas últimas décadas, porém esse avanço não teve segmento devido às desigualdades sociais nas diversas regiões, havendo uma disparidade entre permanência nas escolas e equivalência de padrão de qualidade a todos, tendo em vista que não há indicadores técnicos que definem parâmetros para o ensino de qualidade, nem definição de insumos ou fixação de objetivos que almejam com o processo de escolarização (MAIA; AVANTE, 2013, p.149).

Leonardo et al. (2020) trazem uma reflexão sobre esse aspecto, ao pontuarem que a "educação para todos" é inegavelmente um avanço na garantia de direitos das crianças e dos adolescentes, no entanto, está distante de atingir uma educação que seja de qualidade. A não-qualidade da educação refere-se a um processo de escolarização que ainda está distante de atingir uma formação que contemple o desenvolvimento do sujeito na sua integralidade, contemplando não somente as habilidades teóricas e acadêmicas, como também as habilidades sociais e de comunicação, o espaço para o aluno desenvolver suas potencialidades individuais e grupais, a proximidade entre aquilo que é aprendido no contexto escolar com o que é aplicado na vida diária, o raciocínio crítico e emancipatório.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), documento que orientou não somente o direito de as crianças serem matriculadas e pertencerem às escolas, mas também o direito às adaptações necessárias para a sua permanência e sua aprendizagem nos espaços escolares, novamente podemos refletir que somente a inserção destas nesses espaços não é suficiente para

que a escolarização de fato aconteça (ANGELUCCI; LINS, 2007). Ou seja, apenas a presença do aluno na sala de aula não garante um dos objetivos principais do processo de escolarização: a socialização (ANGELUCCI, 2007).

Pela complexidade que envolve a inclusão escolar, ressaltamos a necessidade, da própria escola, repensar suas práticas e ações pedagógicas, para que possam atender essa pluralidade. Assim, sinalizamos, previamente, a importância de uma formação docente que contemple uma visão integral do desenvolvimento do aluno, a partir da concepção de que a escola é um dos espaços responsáveis pela promoção de bem-estar dos alunos.

Não obstante, apesar de a aprendizagem ser um processo multifacetado e de responsabilidade de todos, de acordo com um estudo realizado por Lopes e Rossato (2018) e Leonardo et al. (2020), as queixas escolares, ou seja, as dificuldades de aprendizagem ou os problemas comportamentais que surgem nesse espaço, são percebidas como frutos de características individuais ou inatas dos estudantes. Leonardo et. al (2020, p. 58), ao abordarem os problemas vivenciados na escola, pontuaram que "comumente encontramos os holofotes voltados aos estudantes, no que tange às suas falhas e faltas". Ou seja, a responsabilidade do Estado, da comunidade e da própria escola, no processo de escolarização, muitas vezes, é desconsiderada quando analisamos o fracasso escolar.

Essa visão impede uma reflexão crítica acerca de todas as outras variáveis interferentes no processo de ensino-aprendizagem e contribui para que o estudante que não aprenda no ritmo imposto pela escola ou que apresente comportamentos considerados desviantes, ou, ainda, que seja considerado um sujeito adoecido (BENEDETTI et al., 2018). O mesmo acontece com aquele que não aprende no tempo e na maneira esperada pela rede escolar (MOYSÉS, 2001).

A medicalização encontrada no contexto escolar, por vezes, contribui para o entendimento de que a responsabilidade pelo fracasso escolar é unicamente do estudante, uma vez que ele é o indivíduo submetido a um tratamento para que possa atender às expectativas da instituição. Concomitantemente, a escola muitas vezes não é investida de nenhuma intervenção. Sendo assim, fenômenos de cunho social, econômico e político acabam sendo interpretados por uma perspectiva estritamente biológica, o que contribui para um aumento da medicalização dos estudantes nos espaços escolares.

Leonardo et. al (2020) ressaltam que as críticas ao uso indiscriminado de medicamentos não têm como objetivo negar a necessidade do uso de remédios em processos biológicos e de adoecimento. No entanto, nas demandas escolares, a utilização pouco reflexiva e exclusiva dos

medicamentos tende a aliviar as tensões do professor ou da equipe pedagógica, o que os afastam de repensar a sua prática pedagógica, uma vez que ao medicar o aluno a instituição compreende que o problema está sanado, limitando as intervenções a ele.

Frente a demanda que permeia as instituições de ensino, justificamos a relevância desta pesquisa pela perspectiva de que a queixa escolar surge e se mantém no espaço da escola. No entanto, ela não consegue ser compreendida se o olhar investigativo for direcionado apenas ao aluno, visto que ela é fruto de uma relação entre os diferentes atores envolvidos nesse contexto. No entanto, conforme já elucidado, grande parte da responsabilidade pelo fracasso escolar, tendo a queixa escolar como parte do fenômeno, aponta o estudante como produtor ou responsável (CUNHA et al., 2016; GOMES; PEDRERO, 2015; LOPES; ROSSATO, 2018; SCHWEITZER; SOUZA, 2018; SOUZA, 2007).

Tal fato acontece porque a escola, que deve ser um instrumento crítico em relação às práticas de segregação, exclusão e intolerância, acaba por contribuir com a ordem social vigente, reproduzindo e fortalecendo a divisão de classes existente na sociedade e reforçando os ideais apenas da classe dominante (NEVES; MARINHO-ARAÚJO, 2006). Leite (2007) argumenta que a exclusão, no ambiente escolar, é atribuída à suposta ausência de capacidades intrínsecas do aluno, às dificuldades vivências por sua família ou por suas condições econômicas.

Assim, o que realmente acontece é uma inclusão excludente, conceito descrito por Schweitzer e Souza (2018), que se refere ao movimento no qual os estudantes estão apenas inseridos nas salas de aula, não sendo assegurada a permanência, nem o efetivo acesso ao conhecimento. Este conceito se aproxima do paradigma da integração, que defende o acesso da pessoa com deficiência à educação, mas sem promover adaptações na escola que atendessem às necessidades específicas de cada sujeito (SILVA; OLIVEIRA, 2012), opondo-se ao que é a verdadeira inclusão, que inclui a permanência e participação ativa na escola. Por consequência, essas práticas contribuem para a evasão e para a repetência escolar dos estudantes, impedindo que os ideais de uma escola democrática sejam alcançados por nossa sociedade.

Segundo Leite (2007), para que as instituições de ensino atinjam a sua função democratizadora, elas precisam configurar-se como uma comunidade, na qual os aprendizados tenham valor social na realidade de seus indivíduos, podendo ser migrados para a sociedade em que vivem. Por esse motivo, o ambiente escolar democrático precisa ofertar condições e oportunidades igualitárias para que seus diferentes alunos progridam (LEITE, 2007). Em outras

palavras, é necessário que ele seja, antes de tudo, um contexto de desenvolvimento da consciência crítica e da promoção de relações justas. Leonardo, Leal e Franco (2014) afirmam que a escola necessita favorecer a socialização do saber, sem realizar diferenciações de seus alunos por suas origens.

Nesta perspectiva, Schweitzer e Souza (2018) apontam que as queixas escolares se configuram como uma das principais demandas encaminhadas para o atendimento público de saúde, o que vem acontecendo de forma crescente e escalonada. Esse dado alerta para uma manutenção de uma visão que não articula a escola às suas diferentes relações sociais.

Em pesquisa anterior realizada por Souza (2007) foi apresentado que 70% da demanda que chegava às clínicas-escolas de Psicologia no Brasil eram sobre queixas escolares. Essa transferência de responsabilidades institucionais e políticas para um único sujeito também foi percebida de forma unânime no estudo de diversos outros autores (PATTO, 1999; MACHADO; SOUZA, 1997; MOYSÉS, 2001; GOMES; PEDRERO, 2015; CUNHA, 2016; LABADESSA e LIMA, 2017). Anteriormente à data de publicação da pesquisa de Souza (2007), Machado e Souza (1997) já enfatizavam que grande parte dos encaminhamentos para os profissionais da psicologia tinha como demanda situações ocorridas nos espaços escolares.

O elevado índice de encaminhamento é problematizado historicamente pelo fato de que ao mesmo tempo em que ocorre em um número significativo existe a precariedade do sistema público de saúde, que tem uma quantidade de profissionais de saúde mental insuficiente para atender as necessidades da população. Assim, Souza (2007) reflete que encaminhar o aluno para um atendimento psicológico gratuito como única ação interventiva traçada pela escola é, muitas vezes, lançar essa população ao abandono, uma vez que existe a chance dele não ser atendido nem pela instituição de ensino, nem pelo profissional da psicologia.

Ademais, sendo o encaminhamento, por vezes, a única ação realizada pela instituição escolar, esse se apresenta dentro de uma perspectiva fragmentada de intervenção, impossibilitando ou distanciando uma investigação que seja construída coletivamente e de maneira interdisciplinar (SILVA; RODRIGUES, 2014). Defendemos que os fatores que se relacionam com a aprendizagem, como os neurológicos, psicológicos, funcionais, sociais, culturais, pedagógicos, familiares, precisam ser analisados a partir de um processo histórico de cada indivíduo e das múltiplas interações sociais que ocorrem no contexto em que ele se insere.

Observa-se que uma análise contextualizada não acontece, a concepção unidimensional constrói modelos de entendimento sobre a aprendizagem que superficialmente acreditam que o

indivíduo com dificuldades é um indivíduo indiscutivelmente adoecido, recorrendo apenas às medicações e às intervenções médicas como estratégias de intervenção. Conforme Benedetti et al. (2018) e Souza (2007), um fenômeno intraescolar, que tem origem social, política e/ou escolar, é interpretado como problema estritamente de origem biológica e médica. Essa concepção, historicamente fortalecida e permanente, possui raízes na crença do mérito individual que sempre esclareceu que a aprendizagem é fruto apenas dos processos e potencialidades internas e inatas de cada sujeito (PATTO, 1999; GOMES; PEDRERO, 2015), negligenciando as inúmeras diferenças nas representações subjetivas do que é o aprender.

No entanto, segundo Cunha et al. (2016), apesar da visão predominante acerca da queixa escolar ser reducionista, atualmente é crescente os estudos que compreendem à aprendizagem e seus fenômenos por um olhar mais crítico e que contempla as variáveis históricas, interacionais e sociais. Por outro lado, os mesmos autores apontam que nas ações práticas ela ainda é predominantemente clínica e individualizante, o que sugere a necessidade de deslocar e ampliar os novos conhecimentos da teoria para o contexto prático.

Nesta mesma seara, Leonardo et al. (2020) apontam para os avanços no entendimento acerca da queixa escolar, mas ressoam que as práticas escolares ainda estão vinculadas diretamente à tendência de naturalizar os fenômenos escolares como frutos de um processo individual e de origem biológica, que justificam de forma genérica o “não-aprender”. Para romper com essa compreensão histórica e cristalizada, o significativo número de encaminhamentos precisa ser problematizado (GOMES; PEDRERO, 2015; NEVES; MARINHO-ARAÚJO, 2006), porque eles nos sugerem uma tentativa de intervenção que permanece distante do ambiente da própria escola.

Ademais, conforme será apresentado ao longo deste trabalho, a escola, o professor, a família e o aluno, enquanto participantes ativos no processo de escolarização, precisam ser ouvidos sem que antecipadamente já sejam responsabilizados pela queixa (SILVA; RODRIGUES, 2014). As informações direcionam para um ponto central, destacado por Gomes e Pedrero (2015): todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam ser inseridos no processo investigativo, que busca compreender e intervir na queixa escolar.

É através de um modelo dialético e interacionista, subsidiado pelos conhecimentos advindos da Psicologia Histórico-Cultural, que será possível favorecer o rompimento da escola com qualquer prática excludente. Sendo assim, a questão de estudo deste trabalho é “como os professores do Ensino Fundamental I (anos iniciais) da rede municipal e estadual da cidade de

Patos de Minas/MG, atuantes em sala de aula, percebem a queixa escolar presente em seu cotidiano?”.

Objetivando possibilitar reflexões sobre esse questionamento, o texto foi organizado através da apresentação do objetivo geral e dos objetivos específicos do trabalho, que apresentam, respectivamente, a ideia central do trabalho e descrevem os resultados que pretendemos alcançar a partir da pesquisa, e por capítulos de revisão bibliográfica sobre o tema da queixa escolar. Foram apresentadas discussões acerca de dificuldades no processo de escolarização, a partir da apresentação de um percurso histórico das teorias desenvolvidas para explicar o fracasso escolar. Abordamos a medicalização e patologização das queixas escolares, como um fenômeno que transforma aspectos culturais, sociais, pedagógicos e econômicos em problemas de ordem biológica e orgânica. Refletimos sobre o papel dos profissionais de saúde, da escola, do professor, da família e do aluno na queixa escolar, compreendendo que todos eles precisam ser inseridos na investigação das dificuldades de aprendizagem e de comportamento, porque são agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem, a partir de seus diferentes papéis. Apresentamos as alternativas e propostas para atendimento dessa demanda, apoiadas na abordagem de Orientação à Queixa Escolar, que propõe a circulação dos saberes e a contribuições de todos os agentes educativos na compreensão e superação das dificuldades escolares. Discutimos também sobre a formação docente e sua relação e contribuição com as demandas vivenciadas diariamente pelos docentes em sala de aula, como a queixa escolar. Em seguida, foi detalhada a metodologia do trabalho por meio do percurso metodológico utilizado, do instrumento de coleta de dados, da abordagem de análise de dados, das categorias de respostas encontradas, do local de realização das entrevistas e da categorização das professoras participantes da pesquisa. Por fim, apresentamos a análise e interpretação dos dados, as considerações finais e as referências utilizadas.

1.1 OBJETIVO GERAL

Identificar a percepção dos professores do Ensino Fundamental I (anos iniciais) da rede municipal e estadual da cidade de Patos de Minas/MG, atuantes em sala de aula, sobre a queixa escolar presente em seu cotidiano.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Identificar como a temática da queixa escolar está presente na formação inicial continuada a qual o professor participa;
- 2) Traçar qual é o perfil dos alunos, encaminhados pelos professores por demanda relacionada à queixa escolar, e das famílias destes;
- 3) Conhecer quais ações interventivas em relação à queixa escolar são realizadas no ambiente da própria escola e a partir dos encaminhamentos realizados.

2 AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Embora se proclame a necessidade de universalização da educação escolar para a formação plena dos homens, esta não pode realizar-se dessa maneira, pois possibilitaria a tomada de consciência acerca dos determinantes sociais, tornando-se uma arma na luta pela transformação das condições de existência e das relações estabelecidas (LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2014, p. 288)

Nos estudos realizados por Patto (1999) na década de 90, a autora já argumentava que a evasão e reprovação escolar são processos persistentes nos contextos educacionais, apesar das diferentes tentativas de subvertê-los, as quais serão apresentadas ao longo deste capítulo. Os números elevados de repetência e de evasão escolar também foram informados por Silva (2019 *apud* LEONARDO, et al., 2020). Assim, relacionando com o momento atual, percebemos que a proposta de democratização do ensino ainda se configura como um sonho, por vezes mais próximo e por vezes mais distante, que apesar de ter tido avanços significativos e graduais, não foi alcançado na sua totalidade.

Compreendendo a complexidade das questões que envolvem o fracasso escolar e as diferentes tentativas para superá-lo, os fenômenos escolares escancaram as inúmeras relações que existem entre os participantes da rede escolar. Patto (1999) afirma que o que permitiu a ela conhecer a realidade escolar foi entender essas relações, o que se opõe historicamente à predisposição em acreditar que os fenômenos psíquicos são anteriores e de maior impacto que os fenômenos sociais.

Frente ao exposto, um dos motivos que justifica a relevância de um olhar crítico e direcionado para a rede de relações escolares, que possibilita um olhar que não se atém às questões biológicas, se deve ao fato de que ao longo dos anos, a queixa escolar é atribuída majoritariamente aos alunos de classes menos favorecidas socialmente, o que se deve a fatores históricos. Inicialmente, essa concepção foi sustentada por uma percepção de que os resultados escolares eram frutos da própria capacidade, interesse e esforço do aluno, o que deixavam ocultas as condições que circundam a rede escolar, respaldada pelo modo de produção capitalista (PATTO, 1999; SOUZA, 2007; LEONARDO et al., 2020). Foi esse viés que dominou exclusivamente, por muito tempo e sem nenhuma oposição, as compreensões da sociedade acerca do fracasso escolar.

Resgatando a história da escolarização, Patto (1999) relembra os impactos da Revolução Francesa (1789-1792) e da Revolução Industrial Inglesa (1760-1840) na sociedade, uma vez que estas estabeleceram novas formas de ordenar as produções e a vida social. O

estabelecimento do capitalismo instituiu um novo regime político e definiu novas classes sociais, destacando-se a burguesia enquanto uma classe imperante e o proletariado como uma classe explorada. As revoluções ocasionaram o êxodo rural, uma vez que os trabalhadores perderam as suas terras e precisaram se deslocar para os centros urbanos a fim de conseguirem trabalhar nas indústrias, para que pudessem sobreviver. Concomitantemente, a infraestrutura das cidades não acompanhou esse expansivo crescimento de sua população.

Diante dessa nova organização, surgiu o trabalhador assalariado, o proletariado, que antes era o trabalhador independente, o qual teve seus meios de produzir retirados, sendo destinado a trabalhar nas indústrias. Com efeito, Patto (1999) aponta que essa classe, incumbida de produzir para os outros, destituída dos meios de produção, começou a se organizar através de movimentos, para questionar o que o liberalismo econômico tinha proposto trazer e não trouxe: a igualdade de oportunidades e de melhorias.

Em síntese, Leonardo, Leal e Franco (2014) e Patto (1999) argumentam que após a ascensão da burguesia ao poder, esta classe passou a defender apenas os seus interesses, distanciando cada vez mais da promessa de uma sociedade igualitária e justa. Conseqüentemente, a produção capitalista acentuou as desigualdades sociais, uma vez que possibilitou a riqueza de um pequeno grupo, sendo ele a burguesia, e acentuou a precariedade de vida de um grande grupo, o proletariado. Na busca por um discurso que justificasse essas diferenças, defendia-se arduamente a crença na capacidade individual e na meritocracia, que estabelecia que as oportunidades estavam dispostas igualmente para todos e que aqueles que não alcançavam eram inaptos para desfrutá-las (PATTO, 1999). O individualismo era apoiado pela ciência e pelo racionalismo, sendo supervalorizado, o que reforçava a ideia de que as conquistas eram frutos do próprio esforço individual. Nas palavras de Leonardo, Leal e Franco (2014, p. 498):

por ser a sociedade formalmente igualitária, mas realmente desigual, é preciso criar justificativas para as desigualdades, tornadas diferenças e, para justificar a desigualdade sem abrir mão do ‘princípio da igualdade’, a justificativa passa a recair sobre o mérito individual, a inteligência, as diferenças inatas e, posteriormente, o meio. Essas explicações são elaboradas a partir da própria ideologia igualitária.

Analogamente, Moysés (1991) discute que a mensagem que a revolução burguesa trouxe para a sociedade da época era a promessa da igualdade de direitos. No entanto, destaca que a nova forma de configuração da sociedade não se distanciou das desigualdades sociais,

uma vez que acentuou a divisão em classes e defendeu que as capacidades individuais eram determinadas biologicamente.

Portanto, Patto (1999) expõe que as desigualdades sociais ganharam um "respaldo": a divisão de classes e suas disparidades foram historicamente justificadas pelos méritos individuais, desconsiderando todo o contexto histórico, econômico, político e social que foi estabelecido nas diversas mudanças ocasionadas por essas revoluções.

Frente a falsa ideia de igualdade de oportunidades surgiu a necessidade de desenvolver meios que simulassem que os diversos direitos prometidos pela Revolução Francesa estavam próximos de serem consolidados. Assim, no início do século XIX, na Europa e na América do Norte, os sistemas de ensino, enquanto política de educação, começaram a surgir como uma ideia e proposta de representação da luta pela igualdade de oportunidades, através do uso da ciência, defendido pelo iluminismo (PATTO; 1999).

Concomitantemente, circundava o ideal nacionalista de união da nação, no qual acreditava-se que ele poderia ser fortalecido através de uma escola que fosse para todos. Conforme descrito por Patto (1999), a partir de 1848 a escola começou a ser vista como um meio de melhorar as condições de vida e adquirir novas posições sociais. No entanto, para a burguesia as instituições escolares eram vistas como um meio de aumentar o seu lucro e a produção industrial.

Consequentemente, o desejo da educação enquanto um direito de todos, configurou-se apenas como um desejo por séculos, uma vez que os métodos disciplinares e de ensino direcionado aos trabalhadores, no contexto industrial, eram voltados para o desenvolvimento de um ritmo laboral constante, nos quais o objetivo era desenvolver habilidades que ampliassem a produção laboral, que na grande maioria das vezes era manual (PATTO, 1999). Paralelamente, os trabalhadores das indústrias eram submetidos às degradantes condições de trabalho, não possuindo direito ao descanso e sendo insuficientemente remunerados. Por isso, visando ao aumento do lucro para as classes dominantes, a própria indústria se configurava como um espaço de treinamento. Patto (1999, p. 44) desvela:

neste período, a escola também não é necessária enquanto instituição destinada a fixar um determinado modo de sociabilidade: sua dimensão reprodutora das relações de produção, via manipulação e domesticação da consciência do explorado, também era dispensável num momento em que este ainda não se constituía como força de oposição ao estado de coisas vigente e enquanto as instituições religiosas davam conta do papel justificador das desigualdades existentes.

Em relação às crianças e aos adolescentes, os sistemas de ensino também não ganharam força imediatamente, sendo possível observar historicamente que até metade do século XIX, o ensino de crianças era realizado no contexto privado e apenas para os filhos da burguesia que possuíam governantas ou professores para eles (PATTO, 1999).

Destarte, é possível observar que a ideia da escola para todos surgiu pelo ideal da igualdade de oportunidades, mas tendo como conjuntura uma estrutura que beneficiava novamente apenas a burguesia, o que perdurou historicamente. Leonardo, Leal e Franco (2014) salientam que a escola, inegavelmente, reproduz as relações existentes na sociedade, assim como as relações de poder, de dominação e de produção, o que faz com que as desigualdades existam também no meio escolar. Isso significa, que os valores, as concepções e os ideais que são disseminados pelas instituições escolares respondem, frequentemente, aos interesses de uma classe dominante.

Ao mesmo tempo, o sucesso, visto como fruto dos talentos, das potencialidades inatas e do esforço próprio, não teve a sua aplicação restrita apenas à perspectiva meritocrática, mas também por uma perspectiva racista. Principalmente a partir dos anos iniciais do século XIX, era defendido que biologicamente existiam raças inferiores e com capacidades psíquicas ínfimas, o que justificaria o fracasso escolar e as dificuldades escolares dos alunos das classes populares (PATTO, 1999). Assim sendo, Leonardo, Leal e Franco (2014) constataram que as teorias tradicionais que explicam as dificuldades escolares são tradicionalmente arraigadas nos preconceitos e estereótipos raciais e de classe.

Refletimos que o discurso racista foi e é utilizado para naturalizar a existência de diferenças sociais significativas entre as diferentes classes e para justificar a impossibilidade de melhoria de vida para aqueles que eram vistos como inferiores fisiologicamente (PATTO, 1999). Portanto, a ciência do século XIX e início do século XX era persistentemente etnocêntrica, e Patto (1999) esclarece que a psicologia científica surge com as mesmas características, uma vez que teve como ambiente de surgimento os laboratórios voltados para os estudos experimentais de fisiologia, acompanhadas das crenças culturais que predominavam no contexto da época.

Exemplo disso é que diante da percepção de que alguns eram capazes e outros não, a sociedade, absorvida nas ideias capitalistas, depositou e transmitiu aos profissionais da saúde, de forma mais específica ao médico, a incumbência de avaliar e distinguir o que consideravam normal e anormal (PATTO, 1999). A medicalização e a patologização de fenômenos históricos,

institucionais e políticos foram normalizados então pela própria sociedade (MOYSÉS, 2001) e pela ciência médica e psicológica (PATTO, 1999).

Neste contexto, a psicologia surgiu direcionada para analisar, definir e filtrar aqueles que eram mais competentes dos não competentes, novamente fazendo acreditar que as diferenças eram consequência de um determinismo pessoal (MACHADO; SOUZA, 1997). Patto (1999) e Leonardo et al. (2020) afirmam que o papel do psicólogo, tendo como objetivo uma visão diagnóstica, configurava-se em desenvolver análises estatísticas, experimentos em laboratórios e aplicação de testes psicológicos como instrumento de medição de níveis de inteligência e de aptidão. Essa era uma psicologia que atendia os planos da eugenia, que buscava definir a evolução da espécie, através da seleção dos melhores indivíduos, a fim do que acreditavam que seria o caminho para melhorarem a humanidade (PATTO, 1999).

No viés estatístico e quantitativo da psicologia, essas crenças continuavam sendo reforçadas. Temos como exemplo o dado apresentado por Patto (1999) de que houve, no início do século XX, uma grande utilização dos testes psicológicos e dos testes de QI na escola, sendo considerados indispensáveis para que a decisão sobre o destino escolar da criança pudesse ser tomada. Os médicos, por sua vez, transferiram dos hospitais o conceito de normal e anormal, alocando-o também nas escolas.

Surge, nesse âmbito, o que Patto (1999) denomina como clínicas de higiene mental escolar, que tinham como objetivo o diagnóstico e a intervenção nos “*distúrbios de aprendizagem*”. Moysés (2001) define que a medicina, entre os séculos XIX e XX, ganhou respaldo para trabalhar com a aprendizagem através do viés clínico, definindo as patologias da não-aprendizagem. Os profissionais médicos se estabeleceram como aqueles que tratariam essa demanda, o que não se difere do momento atual, conforme veremos ao longo do trabalho.

Ressalta-se que as intervenções médicas e psicológicas ocorriam exclusivamente em um espaço clínico ou em ações isoladas na escola, ausentando a participação da rede escolar no processo interventivo (PATTO, 1999). No apoio, principalmente da classe médica e psicológica na patologização das dificuldades escolares, o que mais dificultou que a visão individualista, que justificava o fracasso escolar, fosse rompida, foi o conhecimento difundido pela própria ciência da época. Em síntese, Fantinato e Macedo (2020) pontuam que a psicologia, ao apropriar-se dos fenômenos escolares, ampliou as percepções médicas, mas de forma limitada, uma vez que enquanto a medicina defendia que a “não aprendizagem” acontecia por problemas de saúde, como a desnutrição, a psicologia acrescentava que as dificuldades

escolares também poderiam ser frutos de distúrbios psicológicos. Para Leonardo, Leal e Franco (2014), a psicologia historicamente compreendeu a queixa escolar como fruto de problemas emocionais e de desenvolvimento do aluno e apesar de avanços ao longo do tempo, o fracasso escolar ainda é analisado de maneira descontextualizada do seu aspecto histórico, remetendo-se ao aluno que não foi capaz de conseguir alcançar o curso natural da sua escolarização.

Sendo assim, Patto (1999) reflete que as clínicas de higiene escolar contribuíram para uma escola seletiva, uma vez que o foco de investigação se distanciava cada vez mais das redes de relação escolar e centrava-se em um único sujeito, o que era valorizado pela sociedade e pela ciência da época. A escola, enquanto instituição que possui sua própria funcionalidade e dinâmica, estava longe de ser vista como uma das responsáveis pelo fracasso escolar. Cabe afirmar, então, que a psicologia e a medicina foram instrumentos eficazes na ocultação das diferenças evidenciadas pelo capitalismo.

A aceitação desse discurso, por parte dos psicólogos, se deve, em partes, pelo fato da psicologia ter nascido em um contexto no qual a tendência em explicar todos os fenômenos sociais, políticos e institucionais por um viés psíquico se consolidava, naturalizando-se a definição do que era normal e anormal e acobertando as relações estabelecidas em um mundo desigual (LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2014; LEONARDO et al., 2020).

Portanto, amparada pelas diversas ciências, a realidade de um contexto preconceituoso, exploratório, intensificado pelo advento do capitalismo e pela divisão de classes era negligenciada e, assim, o que era fruto de uma relação de fatores sociais foi visto como determinado hereditariamente, ou no caso das teorias racistas, fisiologicamente pelas raças. Por isso, as teorias racistas e a psicologia diferencial, por fim, impactaram, conseqüentemente os sistemas de ensino, uma vez que elas migraram e se estabeleceram também nos espaços escolares.

Em decorrência, quando houve a expansão do acesso às escolas, as diferenças advindas de todas as questões históricas e culturais acima descritas impactaram negativamente o rendimento escolar das classes menos favorecidas, uma vez que ao serem inseridas nas instituições escolares, o discurso que permeava a sociedade da época difundiu-se também nesses espaços. Assim, o rendimento e a aprendizagem continuaram sendo analisados pela biologia e pela medicina, ainda amparados pelos ideais racistas e meritocráticos (PATTO, 1999).

No entanto, Leonardo, Leal e Franco (2014) apontam que, a partir de esforços lentos, surgiram, gradualmente, os pressupostos de que haviam fatores macrossociais, ou seja, ambientais que impactavam o rendimento escolar no início do século XX. Inicialmente, as novas concepções esbarraram-se em novas limitações quando fizeram uma tentativa de considerar a influência ambiental, mas relacionando essa influência ainda a uma dimensão individualista, uma vez que a vinculava apenas com o desenvolvimento da personalidade e de aspectos emocionais e afetivos. O impacto causado foi descrito, de forma significativa, por Patto (1999, p. 66):

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema.

Similarmente, Moysés (2001) também descreve a mudança ocorrida na concepção de criança anormal para criança-problema, sendo as duas amparadas pelo viés clínico. Ressalta que a transformação agrupou as duas ideias, uma vez que ambas continuavam defendendo a existência de perturbações biológicas e/ou familiares. Mas, neste contexto, a família também passou a ser analisada como culpada pelo fracasso escolar.

Em outras palavras, conforme ressalta Patto (1999), o que era compreendido como uma anormalidade biológica passou a ser tratado como um desarranjo familiar. Por consequência, as justificativas para os baixos rendimentos escolares se expandiram, percorrendo o seguinte histórico: em um primeiro momento foram percebidos como frutos da genética e do organismo da criança, posteriormente como frutos dos desajustes familiares e, conseqüentemente, de distúrbios emocionais e de personalidade.

Conforme aponta Patto (1999), outra teoria surgiu diante da nova forma de compreender as diferenças, denominada por ela como teoria da carência cultural, que estabeleceu uma ideia de ambiente familiar apropriado e inapropriado que definiu hábitos culturais, familiares e geracionais que eram desejáveis ou indesejáveis. Referente a esta teoria, Leonardo, Leal e Franco (2014) destacam que o que se acreditava ser o ideal para um bom desenvolvimento da criança advinha dos costumes da classe dominante, expressando uma superioridade em um modo de ser em detrimento do modo de ser das classes populares.

Em suma, a causalidade das dificuldades de aprendizagem deixou de se apoiar somente nas teorias raciais e médicas, para se amparar também no viés cultural, que direcionava seu

olhar para o sujeito e para a família, mas distante ainda das instituições escolares. Na reflexão crítica de Patto (1999), a questão cultural tornou-se instrumento acusatório, imputando que algumas famílias apresentavam um subdesenvolvimento cultural, o que deslocou a justificativa da existência de raças inferiores para a justificativa de que algumas culturas são subalternas.

Patto (1999) discorre que a introdução do impacto das influências sociais e do ambiente nas dificuldades de aprendizagem tem uma relevância indiscutível no avanço da psicologia relacionada à educação, mas não foi suficiente para ter uma posição crítica e atenta aos inúmeros preconceitos que ainda permeavam a época. Destarte, apesar do olhar investigativo ter começado a se direcionar para o ambiente, essa tentativa ainda foi envolta por preconceitos advindos da valorização apenas dos ideais da burguesia, o que atingiu os sistemas de ensino e as justificativas para o fracasso escolar.

Assim, foi fortalecido o discurso de que os alunos mais pobres possuem um perfil antissocial, vinculados a comportamentos instáveis e de agressividade (PATTO, 1999). Moysés (2001) enfatiza que a patologização do comportamento e da aprendizagem sempre acontecerá precedido de uma definição prévia do que é saudável e adequado, o que é influenciado pelo contexto e pelos ideais dominantes de cada época. Exemplo disso é apresentado por Moysés (2001), que discorre sobre o movimento ocorrido, principalmente no século XIX, denominado puericultor, no qual as pessoas das classes menos favorecidas economicamente e socialmente eram culpabilizadas pelos problemas de saúde pública vivenciados na época, como as doenças, a pobreza e a mortalidade infantil. Como resultado, a classe médica definiu a necessidade de atender a essas as famílias que eram vistas como “portadoras” e culpadas por diversos problemas, inclusive problemas da saúde coletiva e o fracasso escolar.

Refletindo sobre as ideias predominantes que justificavam a diversidade entre diferentes grupos, mas mais especificadamente no contexto brasileiro, Patto (1999) descreve várias semelhanças com o discurso existente nos Estados Unidos e na Europa. No Brasil República, em 1889, o discurso de que o sucesso dependia apenas das capacidades individuais era prevalecente, uma vez que após a abolição da escravidão, teoricamente, cada um estava livre para exercer o trabalho. Entender essa concepção, contextualizada no Brasil, permite compreender como o fracasso escolar foi explicado historicamente em nosso país.

No entanto, segundo Patto (1999), nas primeiras três décadas do século XX, houve um início de mobilização por uma parcela da população que apresentava insatisfações com a sociedade e com a cultura cafeeira da época. Nesse momento, um olhar extasiado pela educação

emergiu, novamente delegada para ser aquela que democratizaria, equipararia as condições de toda a população, através de mudanças sociais. Não obstante, essas mobilizações não surtiram efeito instantâneo na realidade prática, observando que foi a partir dos anos trinta, do século XX, que o ensino público realmente iniciou a sua expansão no Brasil.

Nesse período, algumas ideias da Escola Nova e do Movimento Escolanovista, surgido na Europa e nos EUA, ecoaram, limitadamente, como uma nova tentativa de compreender a escolarização e o fracasso escolar no Brasil. Em síntese, uma vez que não objetivamos detalhar o Movimento Escalonovista por não ser o objeto de nosso trabalho, esse movimento defendia a educação como ferramenta para a consolidação de uma sociedade democrática, tendo como um de seus representantes John Dewey, nos Estados Unidos, e Anísio Teixeira, no Brasil. Santos, Prestes e Vale (2006) discorrem que a proposta foi acolhida no Brasil pela burguesia, que defendia que as diferenças entre as classes sociais poderiam ser superadas pela escola para todos, tendo a instituição escolar a figura de superação das desigualdades.

Não obstante, Santos, Prestes e Vale (2006) esclarecem que os preceitos da Escola Nova foram difundidos em um Brasil ambicioso com o aumento da sua produção industrial, e por isso, a educação permanecia como um instrumento potencializador do lucro das classes dominantes, distante ainda da visão de educação enquanto um direito de todos. No entanto, não se nega as mobilizações provocadas pela Escola Nova, que propunha uma educação gratuita e obrigatória a todos. Esse movimento propôs também a percepção do aluno como protagonista na sua aprendizagem, mas o impacto da dimensão afetiva e/ou psicológica ainda permanecia como elemento principal no processo de aprender (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

Repercussões desse movimento eclodiram no Brasil, mas as dificuldades de aprendizagem continuaram pertencentes ao aprendiz. Não obstante, Patto (1999) elucida que as inquietações em relação às pedagogias e metodologias de ensino ampliaram-se no início do século XX. Ao mesmo tempo que ocorreu em outros países, o encontro da pedagogia liberal com a psicologia focada em diagnosticar e tratar individualmente o aluno estava cristalizada e enraizada na história, o que dificultou o rompimento com as visões estigmatizantes em relação aos alunos de classes populares (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

Assim, o mesmo percurso histórico observado nos outros países foi reproduzido no Brasil, havendo a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar e, posteriormente, a transferência dessa culpa para as famílias (PATTO, 1999). Fantinato e Macedo (2020) argumentam que as explicações para o fracasso escolar migraram e acumularam-se nos ideais

higienistas, médicos, racistas e psicológicos, permeando em todas elas a figura da criança como culpada pelo “não-aprender”.

Diante da dificuldade de a educação atingir o seu propósito de universalização no Brasil, o aluno foi direcionado para clínicas de higiene mental e a família teve seus hábitos e costumes definidos como inadequados. Sendo insuficiente esse movimento para justificar o fracasso escolar, recorreu-se à culpabilização dos professores, dirigindo uma volumosa quantidade de críticas à sua formação (LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2014). A mesma reflexão é recuperada por Patto (1999), que descreve a linha histórica das justificativas para o fracasso escolar no Brasil: a criança que antes era vista como anormal passou a ser vista como problema, para posteriormente ter a sua família definida como desajustada, e, quando isso se tornou insuficiente, a necessidade de higienização mental estendeu-se também ao professor, que passou a ser também um “portador” de algum distúrbio na tentativa de justificar o fracasso escolar.

Vale ressaltar que, segundo Patto (1999), na terceirização de responsabilidades, independentemente de quem fosse considerado como responsável, havia como causa majoritária um distúrbio interno, psíquico e/ou emocional, o que contribuiu para um distanciamento das questões institucionais da própria escola e das políticas públicas. Ao não considerar o papel da escola na queixa e no fracasso escolar, a instituição não foi vista. Assim, aquele que não alcança o que é estipulado pela escola configura-se como inadequado para estar nesse espaço. Essa perspectiva individualizante nos distancia cada vez mais da concepção histórica, política e social que o fracasso, na demanda escolar, não é de um único indivíduo, é institucional e coletiva (MOYSÉS, 2001).

No entanto, em análise feita por Patto (1999), a autora aponta que através de pesquisas realizadas no ano de 1977 por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas no Brasil, foi iniciada uma tentativa de investigar a contribuição das redes de ensino nas dificuldades escolares dos alunos de classes populares. Esse foi um marco importante na análise da queixa e do fracasso escolar, porque direcionou efetivamente o seu olhar para aspectos intraescolares, na tentativa de compreender a realidade pedagógica, estrutural e dinâmica nas instituições de ensino. Mas a mesma autora reitera (1999, p. 185):

Assim, se é verdade que a pesquisa da situação da escola e do ensino ganhou novo fôlego nos últimos anos, é verdade também que as afirmações sobre as características da clientela continuam a serem as mesmas dos anos setenta e imunes, portanto, à crítica da teoria da carência cultural e a resultados das

pesquisas que têm posto em xeque algumas das afirmações medulares que a constituem.

Por este motivo, Cunha et al. (2016) sinalizam que a predisposição em compreender as demandas escolares por um olhar “*míope*” é persistente e que o olhar individualizante acerca das queixas escolares vem ultrapassando gerações. É possível afirmar que, historicamente, há uma dificuldade em superar o discurso fragmentado sobre o fracasso escolar. Apesar das tentativas, desde o século XX, de reconstruir as percepções sobre o tema, as contradições históricas dividiram, de forma polarizada, os pesquisadores da época, uma vez que alguns se interessavam em estudar as características macrosociais das redes de ensino e outros focavam em identificar as características pessoais e/ou familiares do aluno que justificassem o fracasso escolar (PATTO, 1999).

Apesar de a escola ter sido inserida como parte da investigação do fracasso escolar, gradualmente, essa ainda era deixada em retaguarda, sendo o aprendiz o principal responsável pelos problemas vivenciados no espaço escolar. Leonardo, Leal e Franco (2014) sinalizam que, ao longo dos anos, as explicações tradicionais sofreram mudanças, mas continuam encontrando dificuldades para romper-se da visão organicista e individualista presente até os dias de hoje, até mesmo na ciência.

Sendo assim, as desiguais oportunidades de acesso aos bens materiais e os impactos da relação de dominância e de produção na força de trabalho, continuam sendo negados nas diferentes análises. Leonardo et al. (2020) reforçam que o aluno, visto como culpado pelo fracasso escolar, já apontado por autores do século anterior, permanece no século XXI, demonstrando a dificuldade de romper com o discurso desarticulado sobre a queixa escolar, construído e acentuado historicamente.

Conforme pontuado por Leonardo, Leal e Franco (2014), na citação que deu início a este capítulo, o processo de escolarização, como um direito universal de todos, só será possível quando a escola não reproduzir as relações desiguais que já existem além dos muros da escola e assumir o seu papel de luta por uma sociedade mais justa. Leite (2007, p. 291) argumenta que

Assume-se que a escola constitui-se, efetivamente, como um espaço institucional que pode contribuir para o processo de conscientização dos indivíduos — antigo sonho defendido por Paulo Freire — através da transformação da consciência ingênua em consciência crítica, ao mesmo tempo em que possibilita aos sujeitos apropriarem-se do conhecimento culturalmente acumulado, que permitirá a cada aluno constituir-se como um sujeito social e historicamente determinado, agente de transformação comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Diante do exposto, compreendemos que as dificuldades de aprendizagem e de comportamento no contexto escolar não são fenômenos recentes, mas permanecem sendo importantes porque a maneira de compreendê-los ainda esbarra em crenças arraigadas na nossa sociedade. Por esse motivo, no capítulo seguinte, retomamos reflexões importantes sobre a queixa escolar, na tentativa de contribuir para a desmistificação ou aprofundamento acerca do seu conceito e dos seus desdobramentos.

3 A QUEIXA ESCOLAR

Pedro: eu não consigo aprender, deve ser algum problema na cabeça. De estudar, eu gosto. Mas não sei ler muito bem. Conta eu sei fazer, mas só de cabeça, na escola eu fico com medo de errar e levar xingo, né, e não consigo lembrar como é que faz. A professora é muito brava. De uns ela gosta, de outros não. De mim, não. (MOYSÉS, 2001, p. 134).

Para falar sobre queixa escolar, partimos do pressuposto de que no discurso de professores, diretores, coordenadores, familiares, alunos, da comunidade e da sociedade no geral, frequentemente são apresentadas queixas relacionadas às diferentes dificuldades de aprendizagem e dificuldades de comportamento que surgem, manifestam-se e/ou se estendem aos diversos espaços escolares, não se limitando apenas à sala de aula. Frente ao desencontro entre os comportamentos que são esperados e exigidos dos alunos e os que realmente se apresentam na escola, encontra-se um movimento vicioso de buscar incessantemente um único culpado para essas dificuldades, que, segundo Leonardo et al. (2020), majoritariamente, é direcionado para a figura do estudante. Como vimos na fala de Pedro, trazido por Moysés (2001), o aluno tem a sua própria versão sobre essas dificuldades vivenciadas no espaço escolar e, por vezes, ele também pode compreendê-la como sendo de responsabilidade sua.

Podemos perceber esse direcionamento, de forma velada, em situações cotidianas e naturalizadas nos espaços escolares. Temos, como exemplo, os rótulos que surgem e permanecem nas escolas, de forma quase espontânea, sinalizando que aquele aluno é “burro”, por vezes “preguiçoso” e desinteressado ou incapaz de aprender. A própria definição de dificuldades de aprendizagem e comportamento posiciona o aluno como aquele que as detém. Nesse trabalho optamos por utilizar em vários momentos o conceito de queixa escolar em substituição a essas expressões, termo também utilizado por autores como Souza (2007), Benedetti et al. (2018) e Leonardo et al. (2020) com o objetivo de ampliar a compreensão e o olhar sobre o processo de escolarização, não restringindo a responsabilidade, das dificuldades ou dos fracassos escolares, aos estudantes.

Para que a queixa escolar possa ser compreendida em toda a sua dimensão e contemplando todos os agentes envolvidos com a educação, buscamos resgatar o protagonismo de cada sujeito, relacionando-o às demandas atuais vivenciadas nos espaços escolares, uma vez que no histórico da escola e do seu papel na sociedade esta se deslocou de um espaço restrito que atendia apenas a elite, para um espaço no qual todos têm direito a acessá-la e nela permanecer.

Nesse movimento, uma nova exigência se apresentou: apenas abrir as portas da escola para todos se mostrou insuficiente, uma vez que para atender esse direito de educação a todos tornou-se indispensável realizar adaptações nas instituições de ensino, sendo estas de responsabilidade de todos: Estado, comunidade, família, escola e aluno. Fantinato e Macedo (2020) reiteram que a inserção das crianças no espaço escolar não é sinônimo de inclusão, uma vez que a educação tem o dever de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos, o que demanda a participação ativa deles nos espaços de escolarização. Assim, avaliar se esse aluno está de fato aprendendo, desenvolvendo habilidades para a vida e um raciocínio crítico para se posicionar no mundo, precisam ser questionamentos frequentes no contexto escolar.

Acrescido a isso, assim como apontado por Neves e Marinho-Araujo (2006), a escola, ao tornar-se democrática, assumiu também a responsabilidade pela repetência e a não-aprendizagem, denominados como fracasso escolar. No entanto, o que é encontrado na prática em diferentes contextos, não somente no institucional, como também no clínico, é a estratégia de diagnosticar de forma individualizada o responsável pelas dificuldades escolares, buscando compreender o que há de errado em um único sujeito que justifique as falhas que não são individuais, mas também institucionais, políticas, econômicas e sociais (LEONARDO et. al, 2020). Assim, acreditamos que compreender os fenômenos extrínsecos e macrosociais como fenômenos individuais e internos é assumir um viés patologizante e psicométrico.

Segundo Leonardo et al. (2020), o aluno, no início da sua trajetória escolar, já é definido como aquele que fracassou ou triunfou em seu percurso. Dessa forma, a contradição mostra-se aparente: apesar das dificuldades de aprendizagem serem dificuldades escolares, o que teoricamente deveria ser analisado no contexto da própria escola e no processo de ensino-aprendizagem, é analisado como um fenômeno isolado, pertencente a um único indivíduo, respaldado pelo olhar organicista. O olhar direcionado apenas ao aluno é um caminho menos dispendioso: demanda menos esforço, menos tempo e menos envolvimento (LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2014).

Moysés (2001) realizou uma pesquisa em nove escolas municipais, na cidade de Campinas, entrevistando diretores e 40 professoras da primeira série do ensino fundamental, assim como 19 profissionais da rede de saúde, no ano de 1988. Nessa pesquisa, a autora encontrou um dado semelhante a Patto (1999): independentemente de quem era o entrevistado, culpabilizava, em seu discurso, o aluno e as famílias pelo fracasso escolar e, ao se falar de aprendizagem, a escola não era vista como um dos personagens principais.

Leonardo et al. (2020) acrescentam que há também o discurso de que o professor e a administração escolar são exclusivamente os culpados pelo "não-aprender" do aluno. Frente a isso, os autores argumentam que (2020, p. 110) “de qualquer maneira, ambos os discursos procuram um indivíduo culpado. Não compreendem ainda que o problema é estrutural, ideológico, social, construído a partir de uma rede que envolve os processos educacionais”.

Ainda, para sustentar o argumento de que a criança era a responsável pela sua "não-aprendizagem", os diversos profissionais educacionais e da rede de saúde se apoiavam nas concepções de existência de disfunções biológicas e neurológicas. Moysés (2001) nos alerta para o fato de que o discurso dos diferentes profissionais não possuía diferenciação e particularidades de acordo com a sua área de atuação e especialização, o que sugere que todos utilizavam o mesmo argumento, mas sem respaldar-se nos conhecimentos próprios de sua formação.

Neves e Marinho-Araújo (2006) argumentam que essa criança, tida como a responsável pelo fracasso e definida como incompetente e incapaz de aprender, pode ter o seu autoconceito baseado nessas crenças, diminuindo significativamente qualquer interesse e movimento pela aprendizagem. Benedetti et al. (2018, p. 77) refletem que ao ser constantemente rotulada, a criança "incorpora essa máscara da doença" e, por isso, acomoda-se nessas palavras e recebe os impactos do estigma concedido a ela, o que afeta de forma negativa o seu autoconceito e a sua expectativa em relação ao processo de escolarização.

Quando o aluno é estigmatizado frente a queixa escolar, ele é, conseqüentemente, nas palavras de Moysés (2001, p. 18) "condenado ao fracasso". É esse discurso que naturaliza os fenômenos escolares, assim como o fracasso escolar, que vela as condições sociais, institucionais e políticas que adentram na escola, o que dificulta que questionemos e que indaguemos as explicações simplistas. Pinheiro et al. (2020) apontam que a naturalização do fracasso escolar se consolida na compreensão de que não há uma responsabilidade da escola nesse fenômeno, uma vez que ele seria consequência de doenças do organismo. É a Psicologia Histórico-Cultural que nos alerta para o aspecto multifacetado da queixa escolar, permeado pelas diversas relações que coexistem nessa rede institucional.

A psicologia histórico-cultural, segundo Leonardo et al. (2020), defende que todos possuem condições para a aprendizagem, por meio da organização de mediações que são necessárias para que ela aconteça. Tem como seus principais representantes: Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanoich

Luria (1902-1977). Rego (1995) esclarece que Vygotsky, através da sua concepção interacionista, pontuou que o desenvolvimento é possibilitado pela apropriação das vivências históricas e culturais, nas quais o campo biológico e social se influencia mutuamente, não sendo desvinculados e que “nesta perspectiva, a premissa é de que o homem se constitui como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (p. 93).

Para Leontiev (2004 *apud* LEONARDO et al., 2020) o desenvolvimento humano acontece por meio das relações vivenciadas no meio social e, ao abordar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) discorrem que para compreendermos o homem é necessário compreendermos as suas relações. Assim, as funções psicológicas superiores, como a atenção, a memorização, o pensamento e o planejamento, “só se desenvolvem por meio das relações socioculturais que a criança estabelece com o outro mais experiente, apropriando-se dos instrumentos e signos culturais” (LEONARDO et al., 2020, p. 23).

Rego (1995) esclarece que Vygotsky refutou teorias que distanciavam a relação dialética entre o inato e o adquirido, uma vez que definiu o homem como ser ativo no mundo. Conforme argumentam Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), no início do desenvolvimento infantil, são os processos biológicos que orientam as respostas dadas pelas crianças. No entanto, à medida que se relaciona com os adultos, que mediam a sua relação com o mundo externo, os processos psicológicos superiores começam a ser desenvolvidos. Para os teóricos, as condições concretas de vida da criança precisam ser analisadas para compreender o desenvolvimento da sua atividade. Para estes autores (2010, p.64), a atividade principal “é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados” e “é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil”.

Por esse motivo, as teorias que se respaldam exclusivamente em causas biológicas para explicar o fracasso escolar são insuficientes, uma vez que, segundo Leonardo et al. (2020) os aspectos sociais, culturais e históricos estão interligados às funções psicológicas superiores. Na escola, torna-se necessário, então, compreender o repertório que é trazido pela criança, que sinaliza para a sua história prévia e para os aprendizados adquiridos por meio das suas relações. Analogamente, Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) refletem que ao adentrar na escola, a criança já possui algumas habilidades, as quais ela utilizou para lidar com as problemáticas vivenciadas em seu ambiente. No entanto, afirma que esse conhecimento é ainda primitivo, por não ter sido sistematizado enquanto uma tarefa cultural.

Como discutido por Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), o processo de aprendizagem infantil inicia-se muito antes da aprendizagem escolar e, assim, ao chegar nas instituições de ensino, a criança nunca parte do zero. Toda a aprendizagem dela na escola tem uma pré-história. Leonardo et al. (2020, p. 61) esclarecem que:

Quando se pensa na aprendizagem é importante saber qual o nível de desenvolvimento efetivo, isto é, as atividades que a criança consegue realizar com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, que se caracteriza pelas atividades que a criança consegue fazer com a mediação de outro sujeito e que em um futuro conseguirá realizar sozinha. Entretanto, há de se considerar que o desenvolvimento só ocorrerá a partir da relação entre os indivíduos, uma vez que essa relação possibilita a partilha da cultura produzida historicamente.

Se é necessário entender o que a criança já realiza sozinha e aquilo que ela consegue fazer através da mediação do outro, as atividades desenvolvidas na escola precisam ter intencionalidade, estruturação e sistematização, partindo daquilo que os estudantes têm como potencial para atingir em um próximo nível de desenvolvimento (LEONARDO et al., 2020). Os mesmos autores destacam que se o foco for apenas no desempenho atingido pelo aluno, este não será estimulado a atingir outras etapas de seu desenvolvimento, porque o olhar será direcionado para aquilo que ele já sabe.

Além disso, Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) argumentam que é indubitável que a aprendizagem precisa ser compatível com o nível de desenvolvimento da criança, estabelecendo uma capacidade potencial para a aprendizagem. No entanto, pontua que para estabelecer esta relação, não pode ser analisado apenas um nível de desenvolvimento. Em outras palavras, "podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se" (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 112).

Em outras palavras, Rego (1995) explica que Vygotsky diferencia dois níveis de desenvolvimento, sendo um deles aquele que representa o que já foi apreendido e consolidado pela criança, no qual ela consegue realizar atividades sozinhas sem assistência – nível de desenvolvimento real - e o outro é aquele que ela consegue fazer, mediante o apoio de alguma outra pessoa que seja mais experiente, seja adulto, seja outra criança – nível de desenvolvimento potencial. A distância entre os dois níveis é a zona de desenvolvimento proximal e é importante de ser conhecida, pois adota uma perspectiva prospectiva do desenvolvimento (REGO, 1995).

A autora argumenta que nas escolas é comum que se avalie apenas o primeiro nível, sendo que, para Vygotsky, os segundo é o que mais representa o desenvolvimento mental de fato. Esse princípio apresentado por Vygotsky questiona a concepção difundida nos meios escolares de que o desenvolvimento é um pré-requisito para que a aprendizagem aconteça. Na perspectiva histórico-cultural, para desenvolver é preciso aprender (REGO, 1995).

Ademais, Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) postulam a importância de reconhecer o aspecto da necessidade para delimitar qualquer atividade. Para ele, quando há uma compatibilidade entre a necessidade e o objeto, surge o motivo para a atividade. Leonardo et al. (2020) argumentam que a necessidade aponta para o resultado de uma atividade e exemplifica: ao se ter uma atividade orientada para a necessidade, a motivação para a leitura é a aprendizagem de algo ainda desconhecido para o aluno. Dessa forma, os autores esclarecem que o envolvimento do estudante no processo de escolarização depende de uma relação próxima entre o conteúdo apresentado e as suas necessidades, o que não pode ser atingido por uma educação mecânica apoiada em excessivas atividades de cópia, com pouco espaço para a reflexão.

Frente ao exposto, segundo Leonardo et al. (2020), o professor é um mediador essencial para que o aluno adquira o conhecimento, porque é ele quem proporciona as condições para que isso aconteça, através da organização das atividades e conteúdo. Portanto, o processo de ensinar e aprender é permeado pela relação entre o docente, o estudante e o conhecimento, através da socialização do saber produzido e acumulado em uma sociedade (LEONARDO et al., 2020).

Portanto, Rego (1995) argumenta que a abordagem Vygotskiana trouxe implicações e contribuições para a área da educação, elucidando o papel da instituição de ensino na transmissão da bagagem cultural historicamente acumulada. Nesse sentido, Rego (1995) enfatiza que a escola é indispensável no desenvolvimento pleno do indivíduo, porque as atividades pedagógicas são dotadas de intenção, de compromisso e de organização para que seu conteúdo seja acessível. Rego (1995, p. 105) afirma que

O ato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos.

Podemos perceber que, conforme afirmam Leonardo et al. (2020), a psicologia histórico-cultural apresenta uma teoria crítica sobre os processos escolares, que vai na direção

oposta às compreensões naturalizantes e reducionistas. Nesse sentido, Neves e Marinho-Araújo (2006, p. 162) discorrem:

Acredita-se que quando se busca explicação para as dificuldades de aprendizagem nos seus inúmeros fatores determinantes (neurológicos, psicológicos, funcionais, sociais, culturais, pedagógicos, familiares, etc.) está só tem sentido quando plenamente integrada ao processo histórico de cada indivíduo e às múltiplas interações sociais que ocorrem no contexto em que ele se insere.

Portanto, uma perspectiva desintegrada na qual o olhar é direcionado apenas ao professor, apenas para a família ou apenas para o aluno, não consegue abranger toda a dimensão da queixa escolar, que possui suas raízes em um contexto histórico, mediado por relações intraescolares e extraescolares. Os modelos arbitrários que determinam que apenas uma variante, como a social, a de privação cultural ou biológica, é a responsável pelas dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, são fragmentados do contexto da realidade escolar. Aliado a isso, vale reforçar que a escola é responsável pelas adaptações ao se comprometer com a escola como um lugar para todos e diverso (NEVES; MARINHO-ARAÚJO, 2006).

Assim, entendendo a queixa escolar como as dificuldades de aprendizagem e de comportamento manifestadas ou oriundas do contexto escolar e que são entendidas historicamente como fruto de problemas biológicos, individuais e internos, é necessário conceituá-la, aproximando-a da realidade vivenciada em sala de aula. Patto (1999, p. 82) detalha que elas se manifestam através de “dificuldades na leitura, escrita e matemática, baixo rendimento, reprovação, repetência, defasagem idade-série, evasão, analfabetismo, entre outros”.

Para Leonardo et. al (2020), a queixa escolar é definida como uma queixa em relação a um aluno que não lê, que não escreve, que não se comporta adequadamente, que é desobediente e que é agressivo. Souza (2005) e Souza (2007) afirmam que a grande maioria dos encaminhamentos para a rede particular, pública e para clínicas-escolas na área da saúde mental, tem como queixa os problemas de comportamento e/ou problemas de aprendizagem, que se desdobram principalmente em: dificuldades em ler e escrever, apatia e comportamentos agressivos.

Ao se pensar nos conceitos de uma forma contextualizada, envolto por inúmeros fatores que não sejam individuais, mas interativos e sistêmicos entre eles, um novo olhar é direcionado a essas expressões. Neves e Marinho-Araújo (2016) sinalizam que o problema de aprendizagem deixa de pertencer exclusivamente ao aluno e passa a ser visto como resultado de um conjunto

de fatores que coexistem no contexto escolar. Como refletido por Leonardo et al. (2020) entender a queixa escolar envolve analisar diferentes aspectos, como as falhas na formação dos professores, as políticas educacionais e o fenômeno da medicalização. Ademais, Souza (2007) apresenta que a sua investigação desvela as condições precárias de trabalho dos docentes.

Esses fatores se influenciam de forma mútua, o que impede que o aluno, o professor ou a família sejam considerados os únicos responsáveis pela sua existência. A urgente e crescente necessidade de estabelecer uma nova percepção sobre os fenômenos escolares se deve, em partes, ao fato de que a escola contemporânea é uma instituição com diversas responsabilidades, uma vez que foi designada a ela não somente a transmissão do conteúdo, mas a construção de valores, de saberes culturais e de habilidades de socialização e de convivência (LEONARDO et al., 2020). No entanto, concordamos com Leonardo, Leal e Franco (2014) que argumentam que a transmissão do conteúdo, por parte da escola, deve ter como função a promoção do desenvolvimento do aluno e formação de uma consciência crítica.

Concomitantemente a essa variedade de funções, a escola passou a ter nos seus espaços uma diversidade de perfis de alunos, ao mesmo tempo em que não foi preparada para atender todas essas diferenças, apegando-se ao aluno ideal e a partir disso definindo o que é ou não dificuldade de aprendizagem e de comportamento. Em outras palavras, na escola encontramos a diversidade de alunos que constituem esse espaço. Simultaneamente, vemos uma tendência de valorização do estudante “*padrão*”, ou seja, aquele que é obediente, que atinge às expectativas da escola em relação às questões de aprendizagem e comportamentais (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011).

Chrispino e Chrispino (2011) discorrem que o movimento de homogeneizar, através da padronização nos seus modos de agirem e de se comportarem, tem como principal instrumento as ações disciplinares que a escola adota. Elas, na grande maioria das vezes, são delineadas por um viés punitivista, com a justificativa de que, punindo o aluno desviante, o direito dos demais estarão sendo garantidos. Ao utilizar essas sanções sem espaço ao diálogo e a construção de alternativas, as diferenças são anuladas e as crianças são padronizadas para que possam sobreviver no espaço escolar.

Esse modo de agir ocasiona uma dificuldade de as escolas lidarem com a diversidade nas formas de aprender e se comportar, o que ocasiona conflitos. Assim, quando a escola não consegue atender o aluno que não se encaixa nas suas expectativas e perspectivas, ela também falha com a sociedade, que deposita sobre ela as suas próprias expectativas (CHRISPINO;

CHRISPINO, 2011). Os desacordos então se armam, uma vez que a diversidade de perfis, de modos de aprender e de compreender os próprios conflitos tendem a gerar discordâncias no contexto escolar.

No entanto, não é possível responsabilizar unicamente a escola pela existência dos conflitos nesse espaço, mas ela torna-se responsável pela forma como lida com suas intercorrências. Chrispino e Chrispino (2011) refletem que a ânsia institucional por culpabilizar terceiros e não olhar para as próprias ações não contribui para que os conflitos sejam reelaborados ou superados.

Algumas dessas ações podem contribuir exclusivamente para a medicalização e a patologização das queixas escolares, as quais são fruto da compreensão organicista acerca dos fenômenos escolares. Moysés (2001) afirma que a medicalização é o processo de considerar como de natureza biológica aquilo que advém de uma realidade social, coletiva, institucional e política. Exemplo disso é a compreensão de que a aprendizagem, que ocorre através das relações e das mediações humanas, é algo inato, amparado unicamente pelo nosso aparato biológico.

Entendemos que a busca em diagnosticar a criança se manifesta como uma forma de agir, de tentar lidar com essa dificuldade. No entanto, é uma intervenção fragmentada e superficial, uma vez que o fracasso escolar também é responsabilidade da escola (PATTO, 1999) e uma vez que a escolarização acontece no espaço escolar, tendo suas vias institucionais e pedagógicas. Em conformidade, Leonardo et. (2020) ressalta que a tentativa da escola de procurar exclusivamente soluções em espaços não-escolares e com profissionais clínicos afasta a análise investigativa de dentro da própria rotina escolar, desresponsabilizando a escola por qualquer tipo de intervenção que seja necessária. Em suma, não há movimentações dentro do próprio espaço escolar.

No ano de 2001, Moysés já sinalizava que as pesquisas educacionais argumentavam, exaustivamente, que o fracasso escolar era produzido no dia a dia escolar. No entanto, conforme apresentado anteriormente, os profissionais de saúde, responsáveis por atender os alunos, defendiam que a dificuldade na escola era fruto de algum processo de adoecimento.

Em análise recente realizada por Pinheiro et al. (2020) em 13 prontuários de crianças atendidas no Projeto de Extensão de Avaliação e Intervenção em crianças com história de Fracasso Escolar, foi verificado o mesmo fenômeno descrito ao longo de toda a história: os alunos continuam sendo apontados como os culpados pelo fracasso escolar. A culpabilização

não acontece sempre de forma explícita, mas acontece de forma velada através de diagnósticos que definem que é o aluno o possuidor de alguma causa biológica, psíquica e/ou emocional que determina a sua “não-aprendizagem”. Sendo assim, ele é quem recebe as intervenções, como, por exemplo, a intervenção medicamentosa.

É importante refletirmos sobre o significado que o diagnóstico tem diante da queixa escolar. Segundo Moysés (2001), crianças com "dificuldades" na escola percorrem um longo caminho na rede de saúde e ao obter um diagnóstico, as coações, em relação ao aluno e a família, diminuem significativamente. Isso sugere que o diagnóstico diminui então as divergências e as inquietações, a partir da impressão de que a partir dele algo será feito, algo foi explicado, algo fez sentido. Leonardo et al. (2020) sinalizam que os encaminhamentos realizados, seja para avaliação de profissionais da saúde ou para as salas de recurso na própria escola, são esforços realizados para tentar sanar o problema e não negligenciar o que tem sido percebido. Apesar das problemáticas discutidas nesse trabalho sobre os encaminhamentos, estes se delineiam como um modo de agir e de intervir, dentro das limitações da própria escola.

O encaminhamento, conforme apontam Pinheiro et al. (2020), também se refere à crença da necessidade de tratamento de algo que está adoecido. No entanto, de acordo com Leonardo, Leal e Franco (2014), apesar dos encaminhamentos serem uma tentativa de resolver a demanda escolar, por vezes ocasiona um efeito contrário: ninguém se responsabiliza pelas dificuldades que circundam o espaço escolar, havendo pouco movimento voltado para soluções ou inovações no próprio espaço escolar.

O medicamento, por sua vez, é estipulado como aquele capaz de sanar ou controlar sozinho o transtorno apontado pela escola. Como exemplo, Leonardo et al. (2020) apontam a realidade de que crianças, que apenas estão agindo como crianças, são medicadas por comportamentos saudáveis e compatíveis com a sua maturidade neurológica e etapa de desenvolvimento. Fantinato e Macedo (2020) apontam para a ocorrência de um aumento atual e significativo de alunos medicalizados nos espaços escolares, principalmente devido às suas questões comportamentais.

Para explicar e aprofundar nessas questões serão apresentados alguns dados encontrados em uma pesquisa realizada por Souza (2005), na qual foram investigados 25 prontuários psicológicos que tinham como queixa as dificuldades de comportamento ou de aprendizagem de aluno, de clínicas-escolas de quatro cursos de psicologia, na cidade de São Paulo. Um dado que a autora destaca inicialmente é o de que apesar de essa ser a grande demanda para o sistema

público de saúde mental, a maioria das hipóteses de que os alunos encaminhados possuem deficiência intelectual não se confirma no contato com os estudantes. Em pesquisa realizada por Moysés (2001) com 75 crianças, em 71 dos casos não havia marcadores sugestivos de qualquer distúrbio de ordem biológica ou emocional.

A partir dessa pesquisa supracitada, Souza (2005) aponta que os psicólogos responsáveis por esses atendimentos demonstram uma lacuna no conhecimento referente à aprendizagem, ao processo de ensinagem-aprendizagem e ao funcionamento das escolas. Apesar de não ter feito a mesma análise sobre os prontuários, em pesquisa mais recente, Leonardo, Leal e Franco (2014) argumentam que a psicologia permanece fornecendo explicações fragmentadas sobre o fracasso escolar. As defasagens, descritas por Souza (2005), foram percebidas ao analisar os procedimentos e técnicas adotados pelos profissionais diante de demandas que são institucionais, coletivas, sociais e não apenas individuais. Ao analisar os prontuários, Souza (2005) observou que a maioria das anamneses já eram pré-determinadas e eram focadas em conhecer a história de desenvolvimento da criança, o que dificultava uma análise particularizada de cada paciente.

A crítica a esse modelo de anamnese clínica e modo de atuação se deve ao fato de que, ao falar-se sobre queixa escolar, o histórico escolar do aluno é mais relevante do que o histórico da gestação, por exemplo. Ademais, foram encontradas a utilização de rótulos escolares, como por exemplo, "*ele não sabe nada*", o que sinalizou para um foco em estereótipos também no espaço clínico. Dado complementar foi descrito por Pinheiro et al. (2020), que ao analisarem 16 prontuários, observaram que a maioria não contém informações sobre questões sociais e familiares, como renda, mas são voltados majoritariamente para o histórico de desenvolvimento do aluno.

Por outro lado, temos a pesquisa de Moysés (2001), citada anteriormente. Em seus estudos, a autora, devido à sua formação médica, ressalta a importância da utilização de anamneses e da investigação do histórico de desenvolvimento do aluno, mas sugere que esse instrumento também abranja as relações que envolvem à instituição escolar, assim como as próprias percepções dos participantes em relação às dificuldades vivenciadas nesse espaço, tendo como principal fonte de informações a própria criança.

Analogamente, Machado e Souza (1997) se preocuparam em compreender como os psicólogos atendiam os alunos encaminhados. Similar aos dados descritos por Souza (2005), as autoras observaram que os principais instrumentos de investigação clínica sobre as demandas

escolares eram entrevistas iniciais, anamneses, a aplicação de testes padronizados e posteriores encaminhamentos para a psicoterapia individual e para a orientação de pais. As autoras também notaram que ao final da análise da queixa escolar não ocorria nenhuma orientação para a escola e para o professor com o objetivo de promover novas ações.

Conforme destacado por Souza (2005), os prontuários apontavam para uma ausência de informações sobre atendimentos prévios, falta de clareza sobre o que realmente é a demanda da criança/adolescente e assim como acontece nos espaços escolares, as hipóteses que tentavam explicar a queixa escolar foram direcionadas aos aspectos individuais do sujeito (orgânicos ou do desenvolvimento infantil) ou à família. Ou seja, os profissionais buscam compreender como a criança se movimenta, como ela fala e como ela responde às perguntas de português e matemática, por exemplo, mas pouco se sabe como o aluno percebe e se relaciona com os colegas, como se relaciona com a professora, como se relaciona com os materiais e com as atividades que a ele são impostas (MACHADO; SOUZA, 1997).

Souza (2005) discorre sobre a tendência de os profissionais de saúde confiarem de imediato e de forma determinista que o que aconteceu nos primeiros anos de vida da criança foi determinante para os problemas dela na escola. Consequentemente, surge a conclusão automática de que existe uma necessidade de encaminhamento tanto para o aluno quanto para a família. Um dos impactos na rede de saúde, com esse significativo número de encaminhamentos de crianças que "não-aprendem", é que as vagas que poderiam ser ocupadas por crianças que de fato necessitam de um atendimento individualizado são ocupados por crianças que, na verdade, são patologizadas pelo sistema.

Outro ponto verificado por Souza (2005) é a recorrência do psicodiagnóstico ser feito exclusivamente à base de testes padronizados, principalmente o teste de inteligência que é utilizado como instrumento definidor da trajetória escolar da criança, sendo que a investigação fica limitada a ele. De acordo com Leonardo, Leal e Franco (2014), uma das crenças que alimentam e reforçam o uso de testes padronizados é a de que existem aptidões e habilidades inatas, sendo necessário, então, apenas medir e quantificar, para posteriormente separar aqueles que sabem dos que não sabem, aqueles que são capazes dos que não são capazes.

Dessarte, Moysés (2001) comenta que no uso de testes padronizados nas avaliações médicas e psicológicas há uma limitação investigativa, uma vez que o que é avaliado é a expressão de uma habilidade e não, necessariamente, a habilidade em si. Além disso, os instrumentos padronizados, optam por uma forma de expressão que é considerada adequada, o

que, por vezes, não permite contemplar o espectro de expressões diante da singularidade de cada sujeito. Assim se compara, diante do que é considerado ideal, crianças com realidades sociais e vivências escolares diferentes umas das outras. Saraiva (2007) reforça a crítica sobre o uso dos testes ao questionar se um teste aplicado de forma isolada é capaz de mensurar o potencial de alguém.

Outra crítica elencada por Moysés (2001) refere-se à mensagem que o teste transmite ao ser correntemente o único instrumento utilizado na análise investigativa, uma vez que se aplicado de forma exclusiva na análise da queixa escolar, desvaloriza a importância do discurso dos pais, dos professores e dos alunos, em prol de obter um resultado apenas quantitativo e padronizado. Assim, desqualifica-se às percepções de cada sujeito frente ao fracasso escolar, visto que o teste é sempre voltado para aquilo que está ausente na criança (MOYSES, 2001).

Portanto, o uso de instrumentos padronizados frente a demanda da queixa escolar muitas vezes acontece pela crença de delinear uma consulta que seja objetiva e neutra. No entanto, uma avaliação nesses moldes tem se mostrado insuficiente para atender à demanda escolar, uma vez que ela só é possível de ser compreendida se aproximada da rede de relações que a atravessam. E as redes de relação, ou seja, a interação entre aluno-professor, professor-família, família-comunidade, entre outras, sempre serão constituídas pela sua subjetividade (MOYSÉS, 2001).

Braunstein (2007) afirma que no atendimento tradicional da queixa escolar majoritariamente presente nas clínicas, a criança é observada através de instrumentos de psicometria e anamnese do seu desenvolvimento. Ressalta que nesse olhar individualista poderão acontecer melhoras no rendimento ou no comportamento esperado do aluno, mas que não se sustentarão se as relações, que ocasionam tais dificuldades, forem desconsideradas. O dado é preocupante, visto que as relações influenciam na representação da criança sobre ela mesma, o que influencia diretamente na crença da capacidade dela em aprender ou não (SOUZA, 2007).

Dados similares foram encontrados por Benedetti et al. (2018) ao analisarem 43 prontuários de pacientes de uma clínica-escola entre os anos de 2007 e 2014, na cidade também de São Paulo, com o objetivo de compreender o fenômeno da medicalização. Destes foram selecionados dois prontuários que tinham o uso de medicamento como tema central e foi observada a existência de uma culpabilização da família pela existência da queixa escolar, principalmente em relação à organização familiar e questões sociais.

Benedetti et al. (2018) refletem sobre um aumento significativo no número de estudantes diagnosticados e em uso de medicamentos para tratar dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Percebemos que, correntemente, os docentes diagnosticam, através do seu discurso, os estudantes, definindo quais transtornos eles têm antes mesmo de passarem por uma avaliação multiprofissional. Em pesquisa realizada por Machado e Souza (1997), foi identificada a existência de um olhar "clínico" dos docentes, que diagnosticam, nomeiam e sentenciam a história escolar do aluno. Em trabalho mais recente, Benedetti et al. (2018) pontuam que frequentemente os estudantes são rotulados com algum transtorno pelos professores.

Quanto aos motivos dos encaminhamentos, Benedetti et al. (2018) verificaram que grande parte se origina da queixa de que a criança não possui o mesmo ritmo de aprendizagem que os colegas. Também observaram, nesta investigação, o movimento de diagnosticar e prescrever medicamentos para os sujeitos encaminhados por essa demanda, como por exemplo, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no qual os estudantes são medicados com metilfenidato ¹.

Percebe-se a tendência em transformar comportamentos descritos como de hiperatividade e de oposição, por vezes compatíveis com a faixa etária da criança ou a um comportamento reativo frente as posturas autoritárias dos professores, em diagnósticos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositor Desafiador (TOD)². Leonardo et al. (2020, p. 19) pontuam que "comumente estes diagnósticos se caracterizam como um processo de conversão das queixas escolares em "transtornos", "distúrbios" etc., de etiologia neurológica".

Assim, o remédio torna-se a explicação biológica para um fenômeno que é social, ocultando, assim, as problemáticas da própria escolarização. Benedetti et al. (2018) discorrem que, geralmente, a prescrição dos medicamentos, quando não ocorre a inclusão da escola na análise da queixa escolar, é realizada exclusivamente a partir do relato dos pais, não escutando o próprio aluno ou o professor, não sendo ouvidos todos os participantes da rede escolar.

1 O cloridrato de metilfenidato, também conhecido pelos nomes comerciais Ritalina e Concerta, é um fármaco que possui ação estimulante do sistema nervoso central e é habitualmente usado no tratamento medicamentoso do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (PINHEIRO, 2022).

2 O TDAH é classificado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento. O TOD é marcado por um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa, sendo apresentados os sintomas por pelo menos seis meses (DSM-5, 2014).

Souza (2005) reflete que a escola, enquanto instrumento historicamente construído para a educação, também é deixada à margem dessa análise, escapando-se da investigação os aspectos políticos, sociais e econômicos que envolvem a instituição. Ao mesmo tempo, a organização das aulas, a tendência a repetição e ao decoreba e a pouca aplicabilidade do que é aprendido em sala de aula, são negligenciados na análise da queixa escolar (BENEDETTI et al., 2018).

Portanto, questões escolares são tratadas como questões unicamente individuais, emocionais, comportamentais ou físicas. O atendimento à escola é negligenciado e a exclusão social, a estigmatização e a desigualdade social frente a essas crianças são mantidas. Conseqüentemente, os laudos psicológicos, que tem esse enfoque, acabam apenas por reforçar os preconceitos em relação às crianças com "dificuldades de aprendizagem", porque eles são entendidos como um resultado inquestionável e definitivo. É importante que os psicólogos que atendem a queixa escolar vão para as salas de aula para conhecer a sala real e não a sala idealizada. Cunha et al. (2016, p.238) afirma que:

Não obstante, a despeito da profusão de referências teóricas de cunho crítico das quais se pode lançar mão na atualidade, grande parte das práticas de atendimento às queixas escolares continua perpetuando o tradicional modelo clínico, individualizante e descontextualizado de atenção, com pouco ou nenhum contato com a escola, conforme verificaram Araújo (2006), Braga e Moraes (2007), Dazzani et al. (2014), Dias (2008), Marçal (2005) e Rosa (2011).

Em outras palavras, ao medicalizar e diagnosticar alunos exclusivamente pela queixa de que ele não se encaixa ao que é esperado, sem uma maior investigação, a psicologia e a educação atuam em função da busca pelo anulamento das diferenças. Trata-se de um mecanismo que não se restringe à área da educação, mas abrange a sociedade de forma ampla, sendo reflexo das mudanças socioeconômicas e culturais (BENEDETTI et al., 2018). A competitividade, a velocidade das informações, o individualismo, a procura incessante pelo bem-estar são exemplos de condutas que levam a sociedade a se render à “*cura de todos os males*”.

Problematizar essas questões não é sinônimo de dizer que não existem crianças com problemas emocionais graves, mas sim situar a escola até mesmo nessas situações, visto que é necessário o desenvolvimento de ações pedagógicas para atender essas questões na sua relação com a aprendizagem. Nossos questionamentos são: quando o aluno, encaminhado para a rede de saúde pela instituição escolar, é diagnosticado com TDAH e medicamentado com Metilfenidato sem um diálogo com a escola, como o professor é de fato auxiliado? O que ele

faz com esse diagnóstico? Quais mudanças vão acontecer em sala de aula para beneficiar não somente o aluno, como também os colegas e a aula do próprio docente a partir do encaminhamento realizado?

A partir das leituras realizadas por nós, refletimos que se não permitirmos que o sistema escolar faça parte da investigação das dificuldades, impedimos a instrumentalização da escola, para que ela lide de forma autônoma com a queixa escolar. Não negamos que a escola busca enfrentar a queixa escolar, mas sim que o enfrentamento geralmente acontece de forma fracionada, havendo pouco diálogo, troca de saberes e a construção de propostas coletivas para o delineamento de novas ações (LEONARDO et al., 2020).

As diversas pesquisas apontam o viés predominantemente patologizante na compreensão da queixa escolar, que apesar de constantemente se iniciar na própria escola, também é encontrado na forma de perceber e atender essa demanda por parte de profissionais da saúde. Souza (2007, p. 34) afirmou que “todo o processo de escolarização da criança encaminhada não é trazido para o atendimento psicológico, é negado, é omitido, criando uma leitura fragmentada e simplista das causas dos problemas escolares”. Em um trabalho mais recente de Labadessa e Lima (2017), as autoras argumentaram que “há mais de 30 anos dos primeiros escritos de Moysés e Lima (1982) e há mais de 20 anos das pesquisas críticas iniciais de Patto (1997), ainda vemos os problemas relacionados ao sistema educacional brasileiro se repetirem, de Norte a Sul do Brasil”.

Sendo assim, desviar da narrativa comumente utilizada que justifica a queixa escolar por uma ótica individual é um desafio encontrado por todos aqueles que trabalham ou se relacionam com a educação. Torna-se, então, necessário que a família, o aluno, o professor e os profissionais de saúde reflitam sobre o papel que desenvolvem diante das demandas escolares para que, a partir disso, possamos construir uma forma de atuação que não se atenha às compreensões reducionistas sobre o fracasso escolar. Por esse motivo, no capítulo seguinte apresentamos cada um desses atores que atuam na queixa escolar.

4 OS DIFERENTES ATORES QUE ATUAM NA QUEIXA ESCOLAR: O PROFESSOR, A ESCOLA, A FAMÍLIA, O ALUNO E OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE MENTAL

Desviando o olhar destes alunos tido como “alunos-problema” é que se percebe a série de práticas que os objetivaram. A prática de encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem e comportamento para psicólogos se ancora em uma série de práticas paralelas: psicólogos fazendo avaliações diagnósticas para encaminhamento, professores entendendo os problemas das crianças como algo individual ou familiar, a exigência de um laudo psicológico para a criança estar na classe especial... (MACHADO; SOUZA, 1997, p. 26).

Em uma visão ampla sobre a queixa escolar, encontramos diversas figuras importantes na atuação ou no enfrentamento dessa demanda, sendo elas o professor, a instituição escolar, a família, o aluno e os profissionais atuantes na área de saúde mental. O trecho do livro de Machado e Souza (1997) nos faz refletir que a forma como cada um de nós interpreta, olha e lida com as crianças que apresentam alguma demanda escolar tem um impacto significativo na trajetória de ensino-aprendizagem que ela vivenciará.

Assim, o docente é aquele que atua diretamente com o estudante e identifica resultados diferentes daquilo que é esperado quando comparado com outros estudantes. Já o profissional da saúde, sendo muitas vezes o psicólogo e o médico, é aquele que recebe a queixa em relação ao aluno, com a expectativa de que um plano de tratamento individualizado possa resolver as supostas defasagens ou diferenças. O aluno, por sua vez, é visto como detentor de alguma patologia, na tentativa de justificar o seu fracasso escolar. A família é a responsável por acompanhar o filho nas intervenções realizadas nos espaços extraescolares, como a busca por atendimento psicológico e no controle diário do uso de medicação.

Na tentativa de romper com explicações reducionistas acerca da queixa escolar que desconsideram os fatores socioculturais, Leonardo et al. (2020) pontuam aspectos que devem fazer parte da investigação com todos esses sujeitos acerca das demandas escolares, sendo algumas delas as circunstâncias do trabalho do docente, como o ensinar e o aprender acontecem e a partir de quais metodologias, assim como as próprias políticas educacionais, delineadas nas diretrizes e leis voltadas para a educação.

Apresentar cada um dos agentes educacionais, perpassados pelos diferentes aspectos citados acima, não tem como objetivo transitar na busca incessante por um único responsável pelas problemáticas educacionais. Vale ressaltar que, em concordância com Leonardo et al. (2020), compreendemos que não há um único responsável pela queixa escolar e que a culpabilização de um único sujeito não promove nenhuma mudança significativa no contexto escolar. Diante de alguma dificuldade escolar, o ideal é traçar, de força conjunta e colaborativa, alternativas de práticas que, de fato, favoreçam o sucesso escolar.

Antes de apresentarmos uma proposta colaborativa de intervenção, delineada por Souza (2007), apresentaremos de forma mais detalhada cada um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

4.1 OS PROFISSIONAIS DE SAÚDE MENTAL NO ATENDIMENTO À QUEIXA ESCOLAR: O MÉDICO E O PSICÓLOGO

Ainda persiste, na visão de alguns profissionais, a ideia de que as queixas escolares que chegam aos diferentes setores de atendimento à demanda infantil referem-se, tão somente, a casos individualizados considerados, pela escola, como problemáticos e difíceis de lidar, que escapam ao seu controle e desafiam formas instituídas de permanência em seu interior. Pouco se discute sobre os efeitos das políticas públicas dirigidas à área da educação que tem afetado professores, gestores, familiares e estudantes de maneira geral (GOMES; PEDRERO, 2015, p. 1253).

Ao abordar os profissionais de saúde mental nas reflexões acerca da queixa escolar, estamos falando da interlocução entre eles e a escola e entre eles e os processos de patologização e medicalização. A respeito da relação entre profissionais de saúde e a queixa escolar, Cunha et al. (2016) afirmam que estes são responsáveis por atender os alunos encaminhados por essa demanda e que é comum que eles identifiquem que comportamentos avaliados como problemáticos no contexto escolar são, por vezes, comportamentos compatíveis com algumas faixas etárias. Leonardo et al. (2020), ao receberem uma criança de 5 anos por encaminhamento com demanda escolar, observaram que a própria prática pedagógica se opunha às questões desenvolvimentais da idade do aluno, uma vez que não havia exposição ao lúdico e às brincadeiras para que a aprendizagem ocorresse. Ao mesmo tempo, os alunos eram enfileirados e impedidos de conversarem entre si e movimentarem.

Leonardo, Leal e Franco (2014) discorrem que o psicólogo que atende às queixas escolares é posicionado como aquele que dinamiza essa demanda. Por outro lado, esse

profissional, refletindo constantemente em uma atuação crítica, é aquele que busca potencializar aquilo que o aluno já sabe, assim como auxiliar o professor a resgatar a crença na sua capacidade em resolver ou diluir os problemas vivenciados.

No tocante a como se configura o diálogo entre os profissionais da saúde e os professores, os psicólogos entrevistados por Cunha et. al (2016) sinalizaram que reconhecem a importância dessa troca com a escola, uma vez que ela permite que eles adentrem à realidade escolar e institucional. Um dos entrevistados pontuou uma redução na quantidade de encaminhamentos após intervenções realizadas na própria escola, através de momentos de discussão e debate com a equipe. O dado reafirma que quando a queixa escolar é compreendida por ações colaborativas entre escola e profissionais da saúde, os seus resultados são amplificados, uma vez que contempla diferentes visões, perspectivas e resoluções de problemas, através de diferentes áreas de especialização e saberes.

No entanto, em trabalhos como o de Neves e Marinho-Araújo (2006), há indícios de que o atendimento dos profissionais de saúde, no caso da queixa escolar, ainda é muito fragmentado e dissociado do contexto escolar, havendo pouco contato com os docentes. Dado similar é apresentado por Labadessa e Lima (2017) que relatam que o número de encaminhamentos dos alunos é superior aos retornos feitos à escola posteriormente. Saraiva (2007) reforça que a psicologia está construindo um discurso genérico, o que vai muito de encontro a um olhar médico, sendo que neste as desigualdades sociais e de oportunidades são percebidas como uma defasagem inata do indivíduo. Há também a visão clínica, que é sempre direcionada para aquilo que falta, sendo esta vista como algo individual, descontextualizando-a dos valores, da história e das relações sociais.

Nakamura et al. (2008) apontam que os profissionais de saúde se mantêm distante do espaço escolar, resumindo a compreensão da queixa a partir do contato exclusivo com o aluno e, por vezes, com a família, não havendo contatos frequentes com professores e diretores. Souza (2005) esclarece que mesmo quando existe um questionário direcionado ao professor, ao final do prontuário ele é, em grande parte, desconsiderado ou não é vinculado ao que foi percebido nos próprios atendimentos psicológicos. Labadessa e Lima (2017) discorrem que já existem atuações mais críticas na psicologia frente a queixa escolar, mas que muitos profissionais ainda não adotaram uma postura política. Como sugestão para mudar essa realidade, refletem sobre a importância dos currículos no Ensino Superior contemplarem uma formação social no curso de Psicologia.

Ademais, as autoras refletem que, na relação entre o profissional da saúde e o professor na demanda da queixa escolar, os docentes comumente se queixam de que os psicólogos ou médicos fazem pouco contato com a escola e dão pouco retorno dos atendimentos clínicos. Pontuam, ainda, que quando o retorno acontece, os professores sentem falta de alguma orientação que seja mais prática e que dê suporte efetivo para a escola. O mesmo é afirmado por Gomes e Pedrero (2015, p. 1249), em relação aos profissionais de psicologia:

Apesar de identificarem dificuldades da escola em lidar com as diferentes formas de aprender e de se comportar das crianças e apontarem o excesso de encaminhamentos como alguma coisa que poderia ser evitado, não chegam a formular uma análise mais abrangente e crítica das relações, concepções e práticas institucionais que estão na origem de muitos casos de encaminhamentos para a área da saúde.

Assim há uma fragmentação e uma desarticulação nas relações estabelecidas durante a investigação da queixa escolar. Outra questão é que a inserção da escola na investigação acontece só no momento inicial do encaminhamento, ou seja, não se estende a todo o processo psicodiagnóstico (LABADESSA; LIMA, 2017). O que se observa na realidade dos atendimentos psicológicos é que mesmo que a sugestão de um encaminhamento aconteça pela escola, quem acompanha a criança ou adolescente nesses atendimentos são os familiares. Na nossa percepção, refletimos que este movimento pode ser um sinalizador de que ao fazer o encaminhamento a escola considera que o aluno não é mais a sua responsabilidade, ao mesmo tempo em que acredita que fez a sua parte, uma vez que alguma medida foi tomada.

Verifica-se que na atuação dos profissionais de saúde que atendem demandas escolares, encontra-se a realidade de que ao mesmo tempo em que o aluno é tido como responsável pela queixa escolar por alguma desordem interna, no contexto da terapia a dificuldade de aprendizagem é vista como uma desordem emocional, novamente descontextualizando a queixa da realidade escolar (NEVES; MARINHO-ARAUJO, 2006). Gomes e Pedrero (2015) argumentam que apesar dos profissionais da psicologia reconhecerem a importância de se realizar um trabalho coletivo, aproximado dos docentes, eles ainda possuem uma interpretação que localiza na criança a origem das dificuldades escolares, atribuindo como justificativa, por exemplo, uma baixa autoestima.

Por outro lado, Cunha et al. (2016) apresentaram um dado que contrasta com o que é majoritariamente encontrado na literatura. Ao entrevistarem quatro profissionais de saúde que atuam em serviços de atenção à infância, estes destacaram que realizam visitas institucionais e grupos de discussão com os professores. Apesar de a pesquisa não ter o objetivo de generalizar

dados, podemos refletir que estão surgindo novas tendências e novas percepções sobre os atendimentos, talvez por meio de esforços ainda individuais de cada profissional.

Não obstante, os profissionais da saúde apontam uma resistência, por parte dos docentes, no diálogo sobre a queixa escolar. Na relação entre o psicólogo e o professor, é comum que historicamente tenha sido estabelecida uma relação na qual o docente é ensinado sobre o seu modo de agir diante do aluno com alguma dificuldade na aprendizagem. Essa relação, verticalizada, acaba por limitar a compreensão da realidade educacional, uma vez que o docente, não é ouvido, não é tido como construtor de conhecimento capaz de contribuir para a análise da inclusão e da queixa escolar (COSTA, 2004).

Outra justificativa, apresentada por Gomes e Pedrero (2015), é que a queixa escolar continua sendo atendida, na grande maioria das vezes, por meio atendimentos clínicos individuais com a criança ou adolescente. Quando acontece um diálogo com a instituição escolar para dar retornos sobre os atendimentos, os professores afirmam que enfrentam dificuldades para compreender os laudos escritos e que discordam deles por serem construídos por informações fornecidas apenas pela família do estudante (LABADESSA; LIMA, 2017).

Destaca-se a orientação de Souza (2007) de que o psicólogo que adentra nas escolas deve ter em mente uma postura de humildade e uma relação horizontal com os professores. Nessa mesma perspectiva, Angelucci e Lins (2007, p. 347) descrevem que:

Talvez, a maior contribuição que o psicólogo clínico possa oferecer aos educadores, quando convocado — por sua consciência ética ou por seus interlocutores — a conversar sobre uma pessoa significativamente diferente, seja suportar a enxurrada de pedidos, enigmas e abstrações, seja suportar os não saberes, sem se colocar no lugar de quem ensinará as regras para o bem-conviver com “casos de inclusão”.

A citação acima refere-se ao psicólogo clínico por ser este, por vezes, o responsável por atender as demandas escolares, fora do ambiente escolar, em núcleos de saúde. No entanto, compreendendo que este profissional já encontra-se atuando também na própria instituição, podemos dizer que a contribuição também pode ser feita pelo psicólogo escolar, sendo que o seu papel é o de acolher os anseios, as dúvidas, as limitações e o que foi possível ou não possível ser feito, no discurso de todos os agentes da educação. Criar uma rede de trocas, na qual a comunicação entre professor, aluno e família sustente um intercâmbio de ideias e percepções sobre a realidade educacional, pode ser um caminho. Ofertar esse espaço, sem ter o objetivo de mudar o aluno ou de consertar algo que não precisa de reparo e permitir a realização de intervenções conjuntas que, por sua vez, também possuem limitações (ANGELUCCI, 2007).

Observa-se que o papel dos profissionais de saúde é o de sensibilizar todos os agentes da educação para uma maior abertura à diversidade, uma vez que, segundo Cunha et al. (2016), grande parte dos encaminhamentos realizados se configura como uma dificuldade em aceitar ou trabalhar com aquela criança que se comporta ou aprende de uma maneira diferente daquilo que a escola estabeleceu como esperado. Há, portanto, dificuldade em transformar a inclusão em uma realidade de fato.

Ademais, a grande maioria das crianças encaminhadas traz ao consultório aquilo que elas sabem e um alto nível de compreensão e habilidades cognitivas, como aponta Moysés (2001). No entanto, traz os vestígios de uma história em que foi desvalorizada e na qual suas expressões foram vistas como inaptas, inadequadas e distantes daquilo que era esperado. Verifica-se que o profissional que atende à queixa escolar precisa estar atento à capacidade das crianças de demonstrarem o seu desenvolvimento através de outros meios que favoreçam sua expressão, o que não é possível através do uso exclusivo de instrumentos padronizados.

Destarte, ao refletirmos sobre como a relação entre dos profissionais de saúde e a da escola tem sido estabelecida, o objetivo não é negar o papel desses profissionais no atendimento da queixa escolar, mas elucidar a importância de que essa atuação ocorra de forma crítica, incluindo a escola no processo de investigação e de intervenção. Acreditamos que uma atuação, frente às demandas escolares, respaldada pela psicologia histórico-cultural pode contribuir para uma atuação mais crítica, porque, segundo Rego (1995, p. 99), ela aumentou "os horizontes da ciência psicológica".

Conforme já explicitado em capítulo anterior, essa abordagem, que tem Vygotsky como um dos seus principais representantes, tem como pressuposto a ideia de que o sujeito se constrói na sua interação com o mundo e nas suas relações sociais. Aponta para a importância da cultura e da sistematização do conhecimento acumulado historicamente para o desenvolvimento do indivíduo e das suas funções psicológicas. Além disso, o homem é compreendido como ativo, que influencia e é influenciado pelo meio, em uma relação dialética e mediada (REGO, 1995).

Refletimos, então, que o desenvolvimento é variável e mutável: não é universal e linear. Não se pode esquecer, portanto, que o fracasso escolar é um fenômeno multifacetado e multideterminado. Assim, apesar de dados apresentados nesse capítulo pertencerem a artigos com maior tempo de publicação, eles são importantes para compreendermos a realidade atual e dialogam, em grande parte, com as pesquisas mais recentes, principalmente de Labadessa e Lima (2017) e Gomes e Pedrero (2015).

Por fim, retomando a frase apresentada por Gomes e Pedrero (2015) que deu início a esta seção, nós, psicólogos, ao depararmos com crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou de comportamento, deparamo-nos com o desafio de resgatar nelas a crença na sua capacidade em aprender. Isso somente será possível se confiarmos nesse processo e possibilitarmos que a escola também faça parte dele, posicionando e refletindo de maneira crítica sobre a nossa própria atuação. Assim, em vez de dizermos para essa criança que ela não é capaz de aprender, poderemos dizer que ela encontrará uma rede de apoio colaborativa que a auxiliará em seguir a sua jornada no processo de escolarização. Pensando nisso, apresentamos no próximo capítulo os outros participantes dessa interlocução: a escola e o professor.

4.2 A ESCOLA E O PROFESSOR

Um arquiteto de sonhos

Engenheiro do futuro

Um motorista da vida dirigindo no escuro

Um plantador de esperança plantando em cada criança um adulto sonhador

e esse cordel foi escrito por que ainda acredito na força do professor. (CORDEL BRÁULIO BESSA)

Refletimos, a partir das contribuições de Patto (1999), que a escola, enquanto instituição, somente pode ser compreendida se analisada à luz da sua inserção no contexto capitalista, afim de compreender qual tem sido o seu papel e qual função tem desenvolvido na sociedade. Uma análise profunda da queixa escolar inclui também as políticas públicas, uma vez que através delas o cenário escolar modifica-se constantemente, o que exige frequentemente a adaptação dos docentes diante da diversificação dos contextos.

Souza (2007) apresenta como exemplos das mudanças provocadas pela chegada de novas políticas públicas as determinações da Secretaria de Educação nos anos de 1997, 2000 e 2006, respectivamente, de que não haveria mais repetência escolar a partir do ano seguinte, que todos os alunos seriam recebidos pela escola, mesmo aqueles que os docentes não tinham formação para recebê-los e que o Ensino Fundamental teria mais um ano, com crianças mais novas iniciando esse ciclo. Para a autora, ao mesmo tempo em que os professores são submetidos a essas transformações, pouco são convidados a fazer parte da construção e da elaboração das leis educacionais. Concomitantemente, o professor faz parte de um grupo profissional em que o adoecimento psicológico e psíquico é frequente e significativo, o que

contribui para a rotatividade, devido à necessidade de afastamento do cargo. Nesta perspectiva, em pesquisa recente, Leonardo et al. (2020) destacam o esgotamento dos professores. Compreende-se que as condições de trabalho na prática docente impactam diretamente, negativa ou positivamente, o exercício dessa profissão.

Conforme exposto por Souza (2007), afeta não somente os docentes como também os alunos, que constantemente necessitam se adaptar aos novos professores, às novas metodologias de ensino e a nova relação com o docente. Ocorre um rompimento com o docente que sai da instituição escolar como também um rompimento com o interesse por aprender e por estar no ambiente escolar e a insatisfação dos alunos pode ser demonstrada em forma de retaliação aos professores substitutos.

A rotatividade, aliada também à constante mudança de professores devido a não efetividade no cargo, dificulta a relação do professor com a instituição e com os próprios alunos, uma vez que não há garantia e senso de pertencimento ao lugar (SOUZA, 2007). Essa realidade do professor no contexto escolar é marcada por uma baixa remuneração e por uma desqualificação profissional que pode ou não estar combinados às precárias condições de trabalho. A autora supracitada reforça que além da desmotivação que as condições geram nos professores, é comum que eles precisem ter mais de um cargo e um número excessivo de aulas e horas de trabalho.

Leonardo, Leal e Franco (2014) sinalizam que devido ao histórico de frustração e de incômodo diante da queixa escolar e também devido à crença de que alguns comportamentos tidos como desviantes são inatos ao indivíduo, os docentes podem encontrar-se desacreditados das possibilidades e efetividade da intervenção de profissionais que adentram na escola. Leonardo et al. (2020) nos chamam a atenção para o fato de que o professor, por vezes, exausto de ser culpabilizado também pelo não-aprender, avalia que as intervenções sugeridas pela equipe diretiva ou por um profissional externo são uma ofensa ou uma desqualificação da sua atuação.

Em outras palavras, o professor também é culpabilizado quando é visto como incapaz de lidar com essa demanda devido, principalmente, a uma suposta formação deficitária. Por outro lado, Leonardo et al. (2020) ressaltam que os professores constantemente enfrentam alguma queixa escolar que não surge no momento da sua própria atuação, mas que vem se agravando e intensificando ao longo do percurso escolar do aluno, de forma cumulativa.

Frente a realidade de cada escola e das percepções dos docentes e a relacionando com a presença da queixa escolar, Cunha et al. (2016) objetivaram compreender a queixa escolar a partir da escuta de alguns atores que constituem a rede escolar, sendo eles os professores e coordenadores de uma escola pública municipal da cidade de Salvador/BA e profissionais da saúde da mesma cidade. Buscando investigar quais são as queixas relatadas pelos professores, observaram, em linhas gerais, que prevalece seus discursos as queixas referentes às dificuldades de aprendizagem, de socialização e de comportamento.

É perceptível o desejo dos professores de que todos aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo, o que reforça a tendência a padronização nesses espaços e atende a uma prática excludente em relação aquele que aprende de maneira diferente do esperado (CUNHA et al., 2016). Conforme Souza (2007), houve o tempo em que os alunos eram divididos em turmas “*mais fortes, médias e mais fracas*”, justificadas pela crença de que essa divisão poderia favorecer a aprendizagem, a qual nos tempos atuais ainda circula nas escolas de forma maquiada. Alguns alunos são considerados capazes e outros não e, conseqüentemente, ocorre a rotulação daquele aluno como ser aprendiz ou não. Quando não há essa divisão tão nítida, é possível encontrar nas salas de aulas a categorização dos alunos a partir da própria organização do espaço: aquele que senta ao fundo muitas vezes é o abandonado, o que não há mais o que fazer (SOUZA, 2007).

Diante das reflexões de Chrispino e Chrispino (2011), acreditamos que o aluno desenvolve estratégias para sobreviver nesses espaços dentre as quais encontramos o emudecimento, o desaparecimento do aluno em sala de aula. O aluno inquieto, agitado, que não se senta e não realiza as tarefas, muitas vezes, é visto, mas aquele aluno copista e silencioso, por vezes, é esquecido, despercebido e, assim, sobrevive nesse contexto. Neves e Marinho-Araujo (2006) criticam que a escola acaba por atender aos interesses apenas da classe dominante, ou seja, aquilo que já prevalecia na sociedade e favorecia uma minoria, acabou sendo reproduzido no contexto escolar. Aqueles que não se beneficiam dessa ideologia dominante, abastecida pelo capitalismo, são obrigados a adotar uma posição passiva para sobreviver no contexto escolar.

Cunha et al. (2016) destacam que a tentativa de padronização no contexto escolar também é fruto das diretrizes e normas que são impostas aos professores, o que os limita a inovarem as suas práticas e a suas maneiras de se posicionar diante das demandas escolares. Em outras palavras, apesar das inquietações e do desejo de modificarem a atuação docente, o professor necessita seguir diretrizes e políticas educacionais que estabelecem o que deve ser

ensinado, a forma como deve ser ensinado. Essas exigências, por vezes, são descontextualizadas do que é vivenciado realmente em sala de aula. Apesar dessa limitação, ressalta-se o que foi assinalado por Chamusca e Barreto (2007): um bom professor sabe que um bom rendimento escolar está longe de definir ou garantir o reconhecimento de alguém como pessoa de direitos e de respeito. Com esta expressão, refletimos com Souza que

O estabelecimento de uma relação devotada requer, ainda, a existência de um tipo de olhar em relação ao outro que faz com que ele possa ser visto em toda a sua plenitude e tratado como um ser humano, condição que pressupõe a sua não categorização, a inviolabilidade da sua dignidade, o respeito e o reconhecimento em relação aos seus mínimos sentimentos, gestos e feitos (SOUZA, 2007, p. 87).

Com referência à instituição escolar, Souza (2007) já pontuava que no cotidiano da escola encontramos atividades mecânicas, maçantes, numerosas e repetitivas e sem espaço para a criatividade e reflexões críticas. Essa maneira de ser da escola parece ainda ser atual. Nóvoa (2019) discorre que a escola contemporânea se encontra desconectada das novas demandas, com dificuldades em se adaptar às circunstâncias do momento atual.

Chamamos a atenção para a importância do currículo escolar para o aluno. Um currículo que se apresenta descontextualizado das demandas reais e da realidade do contexto dos alunos torna-se desinteressante, uma vez que apresenta pouca aplicabilidade na vida desses estudantes (CHRISPINO; CHRISPINO, 2011). Leonardo, Leal e Franco (2014) também alertam para um movimento de esvaziamento do significado da educação para o aluno. Diante das atividades repetitivas e mecânicas, distantes da realidade em que transita, os conteúdos ensinados são desqualificados. Similarmente, Leonardo et al. (2020) ressaltam a importância de que os alunos sejam esclarecidos dos motivos e das necessidades de realizar o que é proposto em sala de aula. Assim, a aplicabilidade na vida social do aluno o auxilia a entender a intencionalidade das ações, dando a elas um significado pessoal.

Vale destacar a relação que a própria política educacional e institucional de cada escola estabelece com seus alunos. Segundo Souza (2007), os alunos de classes populares são vistos no ambiente escolar como menos capazes, desaculturados, com tendência as diferentes desordens. Em pesquisa mais recente, Labadessa e Lima (2017) encontraram dados que sugerem a existência de estigmas e preconceitos sobre os alunos que pertencem as classes econômicas desfavorecidas. O preconceito reforça as desigualdades, estabelecendo uns como inferiores e outros como superiores. Assim, para Souza (2007, p. 268) “o olhar que descrê da

capacidade de aprender tende a produzir sujeitos que não aprendem, entre outros motivos porque introjetam, em algum grau, a imagem que lhe é devolvida pelo olhar do educador”.

Em síntese, é preciso repensar a terceirização da responsabilidade do ensino-aprendizagem, visto que é comum que ao se realizar os encaminhamentos a escola se retire do cenário da queixa escolar (LABADESSA; LIMA, 2017). Para Schweitzer e Souza (2018), são traçadas poucas alternativas no espaço intraescolar antes de realizar o encaminhamento para a rede de saúde. Diante disso, os questionamentos sobre como o professor e a instituição enxergam a criança, o que pensam a respeito do percurso escolar dela, assim como suas dificuldades e habilidades, são indispensáveis ao abordar a queixa escolar.

Souza (2005) argumenta que as crianças e seus familiares relatam a vivência de experiências vexatórias no espaço da escola. Discorre que as dificuldades escolares são, por vezes, desmoralizadas e exibidas. Exemplifica ilustrando situações como cadernos sendo rasgados em sala de aula e ofensas verbais direcionadas ao aluno. A autora (2007, p. 270) relata que a ocorrência de práticas humilhantes "guarda relações com a pobreza e/ou negritude dos alunos. Xingamentos e apelidos típicos são: maloqueiro (alusão depreciativa a morador de favela), macaco (idem a negro) e Assolan (idem a cabelo típico de negros, fazendo uma associação com a aparência da palha de aço)".

Acreditamos que é preciso combater a naturalização de práticas humilhantes e desumanizantes que acontecem nesses espaços e que somente agravam a produção da queixa escolar. Nesse sentido, destacamos que não é condição determinante para o aluno ser respeitado, ele ter boas notas, bons comportamentos ou bom rendimento de acordo com a expectativa da instituição.

Ademais, a partir da leitura do cordel de Bráulio Bessa, apresentado no início da seção, refletimos sobre a importância do papel docente. Acreditamos que o professor possui saberes, percepções e questionamentos que contribuem para a superação da queixa escolar. Precisamos destacar também que, por vezes, ele também é culpabilizado pelas dificuldades escolares, o que não contribui para o surgimento de tendências críticas na análise desse fenômeno. Propomos aqui que o docente seja ouvido e valorizado, não somente na queixa escolar, mas no estabelecimento de políticas públicas que modificam diretamente a sua rotina em sala de aula.

Assim, Leonardo et al. (2020) argumentam que também, por vezes, os estudantes atribuem aos professores toda a culpa pelo fracasso escolar, responsabilizando-os de forma exclusiva, pelos conteúdos ministrados e pelos comportamentos adotados por eles nesse

ambiente. Em concordância com os autores, ressaltamos que essa perspectiva também deve ser questionada, uma vez que negligencia todas as condições de trabalho dos professores, os quais muitas vezes apenas recebem instruções da administração escolar, não podendo opinar ou decidir com autonomia sobre elas. Assim, as diferentes limitações vivenciadas por esse profissional devem ser consideradas ao abordarmos a queixa escolar.

4.2.1 A aprendizagem e o papel do professor

Para refletirmos sobre o que é aprendizagem e sobre qual é o papel do professor na aprendizagem, consideramos importante retomar as concepções inatas e ambientalistas acerca do desenvolvimento humano, uma vez que cada uma delas gerou implicações no contexto educacional e na forma como a escola, o docente e as práticas pedagógicas são compreendidas. Rego (1995) argumenta que a abordagem inatista defende que as competências humanas existem desde o nascimento, de forma determinada, ou se manifestam posteriormente de acordo com o processo de amadurecimento do indivíduo. Nessa concepção, a aprendizagem vem depois do desenvolvimento (REGO, 1995).

Como as características humanas são vistas como inatas, a educação é percebida como limitada, porque não consegue modificar aquilo que já é estabelecido biologicamente (REGO, 1995). Consequentemente, o sucesso ou o fracasso na aprendizagem do aluno são justificados por sua aptidão ou vocação. Então, o professor não é visto como um mediador e seu papel, nesse contexto, refere-se "ao reforço das características inatas ou ainda à espera de que processos maturacionais ocorram" (REGO, 1995, p. 87).

Por outro lado, segundo a mesma autora (1995), na abordagem ambientalista defende-se que as influências do ambiente são quem constitui as competências humanas. Opondo-se à teoria inatista, as características de cada indivíduo seriam consequência de fatores externos a ele e não de fatores internos, biológicos ou inatos. Frente a isso, a escola ganha um papel de destaque porque adquire a responsabilidade de sanar as defasagens no desenvolvimento dos indivíduos. A instituição de ensino torna-se responsável por direcionar o comportamento do aluno e prepará-lo moral e intelectualmente (REGO, 1995).

Rego (1995) enfatiza que, na perspectiva ambientalista, o professor é aquele que detém e transmite verbalmente as informações e impõe as regras e a escola adquire um papel de ser modeladora do comportamento de seus estudantes. O professor, por ser adulto, é considerado

já desenvolvido completamente, devido ao seu processo maturacional e, assim, a educação é voltada para a sua atuação, sendo ele quem apresenta, argumenta e finaliza o conteúdo. Conforme argumenta Rego (1995, p. 90), "o professor, por ser o elemento central e único detentor do saber, é quem corrige, avalia e julga as produções e comportamentos dos alunos, principalmente seus erros e dificuldades, detendo-se exclusivamente no produto da aprendizagem, naquilo que a criança é capaz de fazer sozinha".

Além disso, nessa teoria, a aprendizagem, por vezes, é igualada à capacidade de memorizar os conteúdos, sendo estes desvinculados e apresentados através de exercícios de cópia. O aluno, entendido como um "receptáculo vazio", como nomeia Rego (1995, p. 89), assume uma posição passiva, sendo valorizados a disciplina e o trabalho individual.

Em consonância com Tunes, Tacca e Júnior (2005) e relacionando com as duas teorias apresentadas, os autores apresentam uma metáfora do papel do professor com o papel do jardineiro e do escultor. Em um primeiro momento, o professor, como um jardineiro, apenas poderia proteger as plantas de possíveis problemas que poderiam dificultar o seu desenvolvimento natural. O jardineiro, neste contexto, não teria como agir sobre a planta, apenas defendê-la de adversidades. Posteriormente, o professor, visto como escultor, foi responsável por modelar a pedra e as limitações enfrentadas referiam-se aos instrumentos utilizados para esculpir.

Diverge das duas abordagens apresentadas a teoria sociointeracionista de Vygotsky adotada neste trabalho. Como já apresentado em capítulo anterior, a concepção interacionista não polariza a compreensão do desenvolvimento humano como fruto de aspectos exclusivamente biológicos ou ambientais. Ela defende que o homem é transformado e transforma a sua realidade através das suas interações sociais. Ao contestar o antagonismo da abordagem inatista e ambientalista, Vygotsky não nega a influência dos fatores inatos e adquiridos, mas argumenta que as características humanas se desenvolvem na relação dialética entre o sujeito e o seu meio, ou seja, o homem não apenas recebe influências externas como, ativamente, as modifica. (REGO, 1995). Consequentemente,

O desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro (REGO, 1995, p. 95).

Segundo Vygotsky (2010), as trocas antecedem a aprendizagem escolar sistematizada, então o aluno não é um receptáculo vazio ao adentrar na escola, como defendido pela teoria

ambientalista. Para o autor, a aprendizagem relaciona-se com o desenvolvimento humano desde a tenra idade da criança e deve ser avaliada pelo que ela já sabe fazer sozinha e também pelo que ela consegue fazer apoiada na mediação de uma outra pessoa. Essa novidade, apresentada por Vygostky, de que o ensino deve ser voltado não só para o que o aluno já tem consolidado, mas também para aquilo que ele tem potencial para fazer futuramente sozinho, estabelece uma concepção prospectiva da educação, na qual "o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

Compreendemos a aprendizagem como aquela que propicia o espaço no qual a criança apoia-se na mediação de um outro mais experiente, que não se restringe ao adulto, para posteriormente conseguir fazer por si só aquilo que é proposto. Portanto, a aprendizagem, na concepção interacionista e difundida neste trabalho, é considerada fonte de desenvolvimento e estimula os processos de desenvolvimento a partir das relações vivenciadas pelo aluno (VYGOTSKY, 2010).

Como na abordagem sociointeracionista há um destaque para a mediação realizada por um outro mais experiente, o professor, que na grande maioria das vezes desempenha esse papel, e a sua relação com o aluno é de suma relevância para o processo de aprendizagem. Rego (1995) destaca que a interação mútua entre eles é requisito para o conhecimento. O docente medeia as trocas de informações, sendo que as experiências tanto do professor quanto das crianças contribuem para o desenvolvimento das competências individuais, porque permitem o confronto de diferentes experiências, comportamentos e valores (REGO, 1995).

O aluno é ativo e as interações entre aluno-aluno são importantes, assim como o professor, que por ser mais experiente e informado promove intervenções indispensáveis e medeia ou direciona as trocas entre os estudantes (REGO, 1995). Ademais, segundo Souza (2007), a relação entre o docente e o estudante é construída diariamente em sala de aula e pode mobilizar emoções e promover novas possibilidades para a criança simbolizar a si mesma e à escola. Acrescentamos que as exigências e expectativas elencadas pelo professor influenciam na aprendizagem e que, na perspectiva sistêmica, ela não é compreendida como algo que se inicia e encerra-se, o que, conseqüentemente, implica um olhar para as diversas situações de aprendizagem que a criança vivencia em diferentes situações (FANTINATO; MACEDO, 2014).

Para Rego (1995, p. 115), "o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual". Portanto, percebemos que na abordagem de Vygostky, as explicações fornecidas pelo docente

são sim indispensáveis. No entanto, questiona-se que o seu papel não é o de direcionar todas as respostas ao aluno, mas de construir espaços nos quais as crianças possam buscar o conhecimento a partir de suas trocas, suposições, crenças, questionamentos e hipóteses (REGO, 1995). Isso só será possível com a realização de atividades com intencionalidade, que permitam a observação e a resolução de problemas.

Nesta perspectiva, essas são condições para a mediação que são necessárias para que o aluno consiga desenvolver habilidades de reflexão, análise e abstração (LEONARDO et al., 2020). O processo de escolarização é, então, dinâmico e se distancia de atividades mecânicas e da ideia de que a aprendizagem é fruto apenas das capacidades inatas de cada aluno. Não obstante, apesar das contribuições e das mudanças de perspectivas trazidas pela concepção interacionista, Leonardo et al. (2020, p. 104) argumentam que ainda é presente no discurso dos alunos que a escola é "chata, desestimulante, obrigatória, repetitiva". Em quatro encontros realizados com oito adolescentes do Ensino Fundamental II, estes autores perceberam que eles apresentaram críticas às metodologias de ensino, apontando que as aulas eram desinteressantes, apoiadas em estratégias de cópias e desvinculadas da realidade em que vivem.

Ademais, apesar de Vygotsky destacar a importância das trocas entre os estudantes, Leonardo et al. (2020) argumentam que os debates coletivos e as opiniões dos alunos sobre as decisões nos espaços escolares, por vezes, são desvalorizadas. Esse dado sugere uma possível dificuldade de as instituições escolares romperem com as concepções mais tradicionais das práticas pedagógicas advindas das teorias inatas e ambientalistas.

No entanto, Tunes, Tacca e Júnior (2005, p. 690) pontuam que "a despeito de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados, e tidos como esperados, na instituição escolar estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de relação". Os autores explicam que no processo de escolarização o que é primordial é o diálogo do professor com o aluno e não o diálogo do professor sobre o aluno. Essa relação precisa se pautar em confiança e em métodos que propiciam reflexão, indagação e também disciplina. Nas atividades realizadas, o professor deve também oferecer a sua ajuda, que deve ser intencional, organizada e direcionada aos objetivos da aprendizagem (TUNES; TACCA; JÚNIOR, 2005).

Logo, adotamos neste trabalho, em conformidade com os autores supracitados, a compreensão de que o professor é quem programa situações que possibilitam que as potencialidades do estudante emergem. Além disso, Tunes, Tacca e Júnior (2005) pontuam que

o professor precisa delinear seus objetivos e definir o que pretender ensinar, mas que deve se lembrar sempre para quem está ensinando.

Por fim, para encerrarmos as reflexões sobre a relação entre aprendizagem e o papel do professor, destacamos o que é defendido por Rego (1995), que argumenta que para o professor conseguir promover um espaço de aprendizagem para o aluno, ele precisa ser ouvido nas suas hipóteses e saberes e ter condições de trabalho adequadas. É importante pensarmos sobre essa questão, uma vez que a culpabilização pela "não-aprendizagem" ou pelo fracasso escolar também começou a ser depositada no professor, através do argumento de que as dificuldades de aprendizagem seriam consequências de uma má qualificação profissional e baixo salário (FANTINATO; MACEDO, 2014). Ao mesmo tempo, os autores sinalizam que esta crítica não tem sido acompanhada de mobilizações para uma melhoria na condição de trabalho dos docentes.

Portanto, pontuamos que as pesquisas que discutem as reais condições de trabalho do professor são importantes para entendermos a dinâmica escolar em sua realidade e os impactos delas nos contextos de ensino. No entanto, nossa intenção não é nos apoiarmos nelas para sugerirmos o docente como culpado da queixa escolar. Com as informações apresentadas, tivemos como intuito ampliar nossa concepção sobre aprendizagem e apresentar como a relação entre aluno-professor se estabelece nesse espaço, amparados pela teoria sociointeracionista elaborada por Vygotsky.

4.3 A FAMÍLIA

Embora a escola tenha como um de seus principais objetivos ser um espaço de socialização do saber, a sua inserção se dá numa determinada sociedade, com uma organização política, social e econômica específica, sendo, no caso brasileiro, fortemente marcada por preconceitos sociais, principalmente em relação às famílias mais pobres (SOUZA, 2007, p. 90).

Iniciamos essa seção com esta reflexão trazida por Souza (2007), porque, conforme apresentado anteriormente, a teoria da carência cultural, que defendia que as dificuldades de comportamento e de rendimento escolar eram frutos da inserção do aluno em uma família desarranjada e inadequada é enraizada historicamente na nossa sociedade. Essa cristalização pode ser percebida nos encaminhamentos realizados pela própria escola, que acredita que os distúrbios dos alunos são fruto do contexto de carência familiar a qual este é submetido (PINHEIRO et al., 2020). No tocante à família, na relação com a queixa escolar, é possível

perceber que ela ainda é rodeada de estereótipos e preconceitos, sendo responsabilizada pela queixa escolar majoritariamente por não corresponder à idealização existente no imaginário social sobre o molde familiar ideal tanto em questões sociais quanto econômicas (BENEDETTI et. al, 2018).

Ante o exposto, urge como explicação para o fracasso escolar, de forma isolada e pouco contextualizada, a desqualificação da família, em que os alunos da queixa escolar são percebidos como pertencentes às famílias violentas, negligentes e ausentes, o que por si só se configura como a origem e manutenção das dificuldades de aprendizagem e comportamento. Moysés (2001) aponta que ao presumir e valorizar apenas o contexto e as vivências das classes dominantes, estipula-se o que a teoria racial e a teoria da carência cultural, apontadas por Patto (1999) almejam alcançar: de que existem, na sociedade, pessoas e raças superiores umas as outras.

Na construção histórica do fracasso escolar, citado no primeiro capítulo e explicado por Patto (1999), a família também passou a ser culpabilizada pelos fenômenos escolares. Tradicionalmente, a que foi culpabilizada corresponde a das classes populares, vistas como incapazes de mudar suas próprias condições econômicas e sociais. Fantinato e Macedo (2020) pontuam que essas famílias comumente são responsabilizadas pela pobreza familiar, pelo pouco tempo de disponibilidade para ficarem com os filhos e também pela baixa escolaridade dos genitores. É importante reafirmamos que as diferenças nas oportunidades e nas condições sociais não é algo natural, é algo construído, muitas vezes apoiado pelo campo científico (MOYSÉS, 2001).

As condições econômicas, a pertença social, a dinâmica familiar e o acesso à rede e aos diversos recursos precisam ser considerados na análise da queixa escolar, pois produzem desdobramentos importantes (SOUZA, 2007). Além disso, precisam ser investigados porque é papel social dos profissionais da saúde, assim como da própria escola, favorecer e orientar as famílias e os seus alunos sobre seus direitos, inclusive ao acesso aos serviços públicos que oferecem suporte social. No entanto, as condições sociais e econômicas não podem ser definidas de forma dogmática e determinante, como a única causa da queixa escolar.

Ressaltamos que não negamos a importância da estimulação e da valorização de atividades que favoreçam à aprendizagem das crianças, pelo meio familiar, uma vez que elas terão maior significado a partir do momento em que fazem parte dos valores de cada grupo social. Moysés (2001, p. 36) ressalta que "para uma criança fazer pipa, é necessário coordenação

viso-motora e pertencer a um grupo em que tal atividade seja valorizada, onde se fazem pipas, onde se ensina a fazer pipas, onde fazer bem pipas é elemento diferenciador". Também não negamos os deveres inerentes ao poder familiar que propiciem um contexto protetivo para a criança e/ou adolescente.

Leonardo, Leal e Franco (2014) descrevem a divergência nas percepções entre os professores e as famílias dos alunos sobre a queixa escolar. Observa-se que à instituição, ao definir que o aluno é incapaz ou inadequado, esbarra-se na percepção da família, que majoritariamente, não verifica esses mesmos comportamentos em casa. Souza (2007) esclarece que no embate de percepções entre a família e a escola é comum que os genitores iniciem uma busca incessante para encontrar na sua própria história e nas suas práticas parentais aquilo que poderia, determinantemente, ter ocasionado a não-aprendizagem do filho.

Ao mesmo tempo, os pais lidam com o instinto de quererem agarrar-se às suas próprias percepções do filho, mas não conseguem se opor efetivamente ao professor, percebido como figura de autoridade e de maior conhecimento diante da queixa (MACHADO, SOUZA, 1997). Em pesquisa realizada por Nakamura et al. (2008), os autores observaram que os pais determinam como causas para a ocorrência da queixa escolar, possíveis doenças físicas, discussões familiares, uso excessivo de álcool por um dos genitores, assim como possíveis acidentes domésticos.

Machado e Souza (1997) pontuam que os pais são aqueles que acompanham os filhos nos atendimentos e fazem o *link* entre a escola e o profissional, repassando o que tem acontecido. Labadessa e Lima (2017) encontraram dado semelhante, no qual ao entrevistarem orientadoras escolares foi apontado que a família do estudante é a responsável por acompanhá-lo não só nas sessões e consultas, como também de apresentar os retornos dos atendimentos à escola. Nesse sentido, os genitores comumente apresentam sintomas de angústia frente aos atendimentos, discursando sobre possíveis origens das dificuldades de comportamento e de aprendizagem dos filhos. Machado e Souza (1997, p. 16) apresentam algumas falas dos genitores acerca de possíveis causalidades:

“Acho que foi porque quando ele era pequeno ele caiu de uma laje e bateu a cabeça”.

“Ele tem problema no coração, fica nervoso à toa”.

“Eu não sei não, a professora é que disse que ele está precisando de tratamento”.

“Eu não sei por que na escola ele não aprende, porque eu acho ele um menino muito esperto. Faz um monte de coisas pra mim. Ajuda muito em casa! Ele me ajuda a fazer as contas, ler coisas, pegar ônibus. E a professora diz que ele não aprende. Não sei o que é”.

“Ele lê pra mim as cartas que chegam, todinhas, e na aula a professora diz que ele não quer ler”.

Frente o exposto, as percepções dos genitores ou responsáveis pelas crianças e adolescentes não podem ser descartadas na análise da queixa escolar, principalmente quando forem conflitantes com o discurso do professor e da instituição escolar. Os pais, incluindo os de classes populares, precisam ser ouvidos e valorizados nas suas hipóteses interpretativas, uma vez que convivem diariamente com a criança ou com o adolescente e são os sujeitos aos quais às intervenções clínicas, como o diagnóstico e a medicalização, são entregues, em forma de orientação a serem seguidas.

4.4 O ALUNO

As crianças conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda a sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira (MOYSÉS, 2001, p. 62).

Escolhemos essa frase de Moysés (2001) para abrir essa seção porque ela nos faz refletir sobre a relevância de conhecermos quem são os alunos com “dificuldades de aprendizagem”, quais são as suas estratégias para permanecerem nos espaços escolares e quais os fatores macrossociais que interferem no surgimento ou manutenção de uma queixa escolar. Conhecer esses fatores externos contribui para que a responsabilização do aluno como o único produtor do fracasso escolar seja repensada (SOUZA, 2007). Para melhor análise desses fatores, Souza e Sobral (2007) analisaram dados descritos e que foram colhidos entre os anos de 2001 e 2005, a partir do atendimento de quinhentas crianças e adolescentes, por uma abordagem de Orientação à Queixa Escolar.

Em relação às questões de gênero, foi observado que, majoritariamente, o público encaminhado por queixa escolar é do sexo masculino. Uma justificativa possível é a compreensão cultural de que o homem é aquele que biologicamente possui a tendência e o perfil de ser líder, agressivo e proativo, enquanto a mulher é dócil e subjugada (ALICIA FERNANDEZ, 1994 *apud* SOUZA, 2007). Similarmente, Machado e Souza (1997) discorrem sobre as expectativas culturais em relação ao perfil comportamental do homem.

Outra questão se refere ao fato de que a maior parte da equipe docente é composta pelo sexo feminino, o que pode ser um dificultador para que os meninos tenham com quem se identificar. Pinheiro et al. (2020) ainda destacam a formação cultural de que o homem deve ser mais enérgico e a mulher mais passiva, o que pode dificultar a adaptação dos alunos nas diversas regras escolares que circundam esses espaços.

Quanto à idade, Souza e Sobral (2007) verificaram que a maioria dos alunos encaminhados pela queixa escolar tem entre 7 a 12 anos, o que representa o Ensino Fundamental, principalmente o Ensino Fundamental I, sendo essa a justificativa para a definição dos participantes da pesquisa em questão. Assim, os alunos do 1º ano ao 5º do Ensino Fundamental compõem majoritariamente a clientela de Orientação à Queixa Escolar. Existem alunos da Educação Infantil (5 a 6 anos) que também são encaminhados, mas em uma proporção menor, o que não anula uma ansiedade institucional por questões introdutórias de alfabetização (SOUZA; SOBRAL, 2007) e Pinheiro et al. (2020) levantam a hipótese de que a partir do início da alfabetização aumenta-se as exigências por parte da escola em relação ao aluno.

Concomitantemente, Souza e Sobral (2007) afirmam que há uma diminuição dos encaminhamentos quando os estudantes entram no período da adolescência. Em revisão crítica mais recente da produção científica brasileira publicada entre 2002 e 2012, Dazzani et. al (2014) alertaram que nos trabalhos acadêmicos há poucas informações sobre a faixa etária dos estudantes que são encaminhados. No entanto, encontraram alguns estudos que apontam ser entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental que as crianças são mais comumente direcionadas para serviços de saúde da infância.

Podemos refletir que na adolescência as dificuldades vivenciadas no contexto escolar podem ocasionar de forma mais significativa um desinvestimento nos estudos, o que consequentemente dificulta o interesse e a busca por uma ajuda profissional (SOUZA; SOBRAL, 2007). Em consequência, pode ocorrer um maior investimento na vida laboral e nas atividades domésticas. Leonardo et al. (2020) apontam que, segundo dados do INEP (2017), a evasão escolar, no Brasil, entre 2014 e 2015, dos estudantes do ensino médio foi de 10%. Os dados do IBGE (2019) informaram que 10% dos adolescentes entre 15 a 17 anos estavam fora do ambiente escolar. Anteriormente, Souza e Sobral (2007) relataram que na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio realizada no ano de 2005, foi encontrado que na passagem dos 13 para os 14 anos de idade a proporção de alunos que não estão na escola dobra, sinalizando um aumento significativo da evasão escolar. Os dados apresentados sugerem que há um

significativo número de adolescentes fora das escolas, o que pode justificar um menor número de encaminhamentos dos estudantes que se encontram nessa faixa etária.

Machado e Souza (1997) justificam que um dos possíveis motivos para o encaminhamento de alunos do ensino fundamental, principalmente dos primeiros anos, deve-se às expectativas idealistas que a escola tem sobre o processo de alfabetização e em relação ao aluno recém-chegado na escola. Apesar de acontecer precocemente, a escola atua, através do encaminhamento, por um viés "preventivo", tentando evitar um possível problema futuro. Consequentemente, a criança, ao adentrar no ambiente escolar, no início da alfabetização, desvela, aos olhos clínicos da escola, uma dificuldade já pré-existente, originada de qualquer outro espaço além do escolar.

Nakamura et al. (2008), ao analisarem 3.821 fichas de triagem em prontuários de alunos encaminhados pela queixa escolar para o Serviço de Psicologia Aplicada na Universidade Federal de Rondônia, verificaram que 77% dos pacientes eram do sexo masculino e os pacientes encontravam-se, principalmente, entre a faixa etária de 5 a 14 anos, estando nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As principais queixas eram de aprendizagem e de comportamento, sendo os alunos rotulados como "doentes, preguiçosos ou desmotivados" (NAKAMURA et al., 2008, p. 426). Em pesquisa similar realizada em 8 UBS do Município de São Paulo, Machado e Souza (1997) apontam que 70% dos encaminhamentos para os profissionais da psicologia tinham como público alunos com problemas de escolarização, dividindo-se entre problemas de comportamento e de aprendizagem, tendo os alunos majoritariamente de 5 a 14 anos.

Em pesquisa realizada por Pinheiro et al. (2020), foram analisados 16 prontuários de crianças encaminhadas por neurologistas para um projeto de extensão nomeada "Avaliação e Intervenção em crianças com história de Fracasso Escolar". Dados similares aos encontrados por Nakamura et al. (2008) e Souza e Sobral (2007) foram descritos. Os autores pontuaram que as queixas, que geravam os encaminhamentos, tinham como descrição as dificuldades de aprendizagem e de comportamento escolares de alunos que, majoritariamente, se encontravam no Ensino Fundamental I, possuindo entre 6 a 15 anos. Desses alunos, a grande parcela era meninos, nos quais o uso de psicofármacos, assim como da avaliação psicométrica eram comuns.

O fato é que alguns problemas na sala de aula se devem à necessidade fundamental de que a criança possa ser situada em suas necessidades éticas fundamentais, tais como a necessidade de hospitalidade, de reconhecimento de sua singularidade, de poder ter ação

criativa entre outros humanos e a necessidade de pertencer, entre outras (CHAMUSCA; BARRETTO, 2007). Esses aspectos acentuam a relevância da relação professor-aluno para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Logo, uma das variáveis que interferem na qualidade do processo de ensinar e aprender são as relações sociais intraescolares. Segundo Chamusca e Barreto (2007, p. 85), a importância de se relacionar no contexto educacional se refere a uma necessidade do sujeito de “*ser*”. Essa necessidade aponta para o desejo do ser humano de ser visto na sua integralidade, por uma perspectiva de humanização. Assim, o nível de afetividade e de diálogo entre aluno-professor fazem parte da investigação da queixa escolar.

Ademais, o aluno, ao chegar na escola, chega com uma bagagem daquilo que ele já sabe e daquilo que potencialmente poderá aprender, a partir da mediação de um outro mais experiente. Então, é importante que o professor repense o seu olhar sobre o aluno, validando as potencialidades, o ser e o vir a ser deste. Olhar para o vir a ser do aluno na escola é indispensável, uma vez que

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo (REGO, 1995, p. 74).

A sua importância é amparada no que foi assinalado por Leonardo et al. (2020), de que as funções superiores, como a percepção, a atenção e a memória, são desenvolvidas no âmbito social, o que destaca a importância da qualidade das relações sociais e intraescolares para o seu desenvolvimento. Por isso, ao se pensar na infância, a brincadeira é a principal atividade a ser realizada, estabelecendo objetivos e propósitos a serem alcançados no desenvolvimento.

Destacamos também que as práticas pedagógicas, escolares e educativas precisam ser sistematizadas e estruturadas, objetivando alcançar esse desenvolvimento. A infância, configura-se como um período em que as mediações de um outro mais experiente são importantes para apresentar aos infantes maneiras de manipular os instrumentos e de se relacionar. O lúdico permite a criança representar as situações que observa e vivencia no dia a dia, representando papéis diferentes através das imitações. Dessa forma, o brincar permite a

assimilação das regras da sociedade, as relações sociais e a resolução de problemas (LEONARDO et al., 2020).

Chamusca e Barretto (2007) destacam que assim como um bebê precisa de uma mãe devotada, que esteja em função dele, para que ele possa pertencer no mundo, o aluno necessita de um professor envolvido com o sentido do seu trabalho. Esse professor é aquele que confia na capacidade do ser humano de aprender, de identificar e discernir os seus alunos, compreende que ter uma produtividade escolar não é condição para que o aluno seja reconhecido como uma pessoa com direitos e deveres. Ou seja, o docente não está preocupado apenas em ensinar os conteúdos, mas em auxiliar o aluno a desenvolver senso ético e de cidadania, respeitando a bagagem que ele traz e as suas individualidades.

Ao mesmo tempo, refletimos que esse cuidado e essa compreensão devem ser direcionados também ao professor, de forma mútua. Leonardo et al. (2020, p. 69) argumentam que os professores demonstram cansaço por serem frequentemente culpabilizados pelos problemas educacionais e que "é importante esclarecer que não abrimos mão da necessária e urgente valorização do coletivo dos professores como agentes essenciais no processo educacional, de maneira a fomentar reais condições de trabalho para eles".

Ademais, Leonardo et al. (2020) pontuam que o desenvolvimento das habilidades humanas são responsabilidades da escola, uma vez que ela é a instituição qualificada pela transmissão do conhecimento histórico que nos humaniza. Nesse sentido, o aparato biológico não é o principal agente da aprendizagem.

Quando não há o envolvimento da escola e o aluno já é marcado como o responsável pela queixa, incapaz de se comportar e de aprender assim como a escola deseja, é comum ele tornar-se aquele que reproduz e se apropria do discurso desqualificador da escola (SOUZA; SOBRAL, 2007). Por outro lado, Moysés (2001) discorre que o aluno também é aquele que, em um primeiro momento, opõe-se aos estigmas verbalizados pela escola. Essa oposição pode ser manifestada através de mudanças no comportamento e uma resistência frente aos diferentes agentes da rede escolar.

No entanto, a autora reflete que à medida que esse estigma circula e é reforçado no ambiente escolar, o aluno o absorve, o adota, o acolhe. Ao assimilar o estigma, passa a acreditar nele, não só dentro dos muros da escola, mas nas diversas esferas da vida. Ao ser o aluno que não aprende na escola, ele se torna o sujeito que não aprende em qualquer espaço. Em síntese, a criança, ao incorporar o discurso de sua incapacidade, só consegue demonstrar algo que sabe

em espaços em que confia que não será novamente subjugada. Mas como foi subjugada pela escola em um momento anterior, não vê essa como um espaço confiável para se arriscar, para expor aquilo que tem aprendido e, assim, a escola se distancia de um dos seus principais objetivos institucionais: o de inserir essa criança nos meios sociais (MOYSÉS, 2001).

Moysés (2001) sinaliza que as crianças estigmatizadas em um momento anterior não eram crianças adoecidas, mas que adoeceram com a estigmatização, confirmando, falsamente, aquilo que a escola acreditava dela: que era uma criança que não aprendia por ter algum distúrbio. Portanto, Chrispino e Chrispino (2011) explicam que quando o aluno é invalidado ou desmerecido no contexto escolar, a tendência é que ele de fato passe a se comportar de forma aquém, uma vez que passa a acreditar no que é dito sobre ele. O aluno, ao se sentir desmerecido, agirá, então, como um aluno que não tem valor. O que contribui para a evasão escolar e para a desistência de permanecer na escola. Questionamo-nos: qual será a motivação para aprender? Entendemos que pensar em alternativas para que o estudante seja valorizado no seu processo de aprendizagem e também no processo de investigação e intervenção na queixa escolar torna-se ação necessária para o sucesso do processo educacional.

5 ALTERNATIVAS E PROPOSTAS PARA ATENDER A QUEIXA ESCOLAR NOS DIFERENTES ESPAÇOS

Somente a partir do momento em que tiveram voz, quando puderam falar por si mesmas, de si, de suas vidas, não apenas da vida na escola, mas de tudo que quisessem de sua vida toda, tornaram-se crianças concretas. Somente então foi possível a aproximação entre seres humanos totais. Pois, é forçoso reconhecer, também só neste momento se expressou nossa inteira individualidade (MOYSÉS, 2001, p. 49).

Para pensar em alternativas no atendimento a queixa escolar, partimos da premissa de que a forma como nós percebemos o outro interfere no que produzimos (SARAIVA, 2007) e necessitamos refletir sobre as práticas em relação às queixas escolares nos diferentes contextos. Saraiva (2007) sugere que o olhar tendencioso que negligencia as questões políticas e sociais, ‘psicopatologizando’ o aluno, seja substituído por um trabalho colaborativo de circulação de saberes que promova ações participativas e em colaboração com todos os agentes envolvidos na educação.

É preciso um olhar direcionado para aquilo que o sujeito também sabe. É preciso também criar novos conceitos, como o de queixa escolar, que por si só já é um convite para expandir a investigação: convidando à análise histórica. Queremos dizer que o foco não é mais o aluno e sua dificuldade, mas o ambiente onde isso é produzido ou é mantido (MACHADO, 1999 *apud* SARAIVA, 2007). Neste sentido:

É necessário constituirmos um olhar que nos possibilite sair do lugar de “decifreadores” (afinal, não há verdades a serem apreendidas) e ocupar o lugar de “conectores”, “plugadores”, que se volte para processos e para o que estes dizem de certos modos de funcionamento social, econômico, político, institucional... um olhar que possa ser um gerador de desindividualização (SARAIVA, 2007, p. 75)

Outra premissa para que seja possível pensar em alternativas é sinalizada por Souza (2007), que aponta que as intervenções precisam ter como objetivos o questionamento e a modificação de hábitos institucionais que contribuem para a produção do fracasso escolar. Logo, a relação entre escola e estudante, estudante e família, escola e família e políticas públicas e escola precisam ser vistas, sem desconsiderar nenhum desses papéis, o que será discutido mais profundamente no próximo capítulo.

Apesar da frase de Moysés (2001) pontuar a importância de as crianças terem a oportunidade de apresentarem suas versões sobre as suas próprias vivências, na vida de uma maneira geral e também na escola, reforçamos que o mesmo também se aplica a todos esses outros agentes envolvidos com a educação. Assim, acreditamos que a queixa escolar deve ser

abordada através da interlocução entre a escola, o aluno, a família e os profissionais de saúde, proposta que será apresentada na seção seguinte.

5.1 A INTERLOCUÇÃO ENTRE ESCOLA, ALUNO, FAMÍLIA E PROFISSIONAIS DA SAÚDE COMO ALTERNATIVA NA ABORDAGEM À QUEIXA ESCOLAR

A queixa escolar envolve o aluno, as relações escolares, a família, a comunidade e a sociedade como um todo, incluindo as políticas educacionais e o Estado no processo de escolarização. São parte fundamental da rede de relações que produzem o fracasso escolar. Não podemos, portanto, desconsiderar o ambiente para a análise da queixa, pois, se a problemática é tratada como individual, a rede de relações que produz o fracasso se mantém e, embora o aluno possa obter sensíveis melhoras, será alvo de novas queixas produzidas por um ambiente inadequado (BRAUNSTEIN, 2007, p. 400).

Iniciamos com a reflexão apresentada por Braustein (2007) porque, como abordado anteriormente e a partir da perspectiva adotada em nosso trabalho, sugerimos que a abordagem efetiva à queixa escolar seja desenvolvida pela interlocução entre todos os agentes envolvidos no universo escolar, uma vez que todos fazem parte das dificuldades vivenciadas no espaço escolar. Há um movimento de permitir que cada sujeito represente a sua versão sobre a queixa escolar, ao mesmo tempo em que esta possa ser questionada e problematizada.

Angelucci (2007, p. 354) pontua que “o desafio está em mantermos o compromisso de não reduzir os problemas de escolarização a um fenômeno psicopatológico”. Para que isso seja possível, a prioridade é trabalhar com a própria escola, sendo ela o sujeito central, tanto na investigação quanto na intervenção. Ela seria então o espaço de interlocução entre aluno, família e professor, sendo a instituição responsável por possibilitar a apropriação de diferentes conteúdos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (LEONARDO, et al., 2020).

Pensar nessa interlocução entre todos os agentes educacionais é um dos caminhos para o ressignificar da queixa escolar, uma vez que na dinâmica de encaminhar o aluno para o atendimento psicológico e/ou psiquiátrico, ou esses acompanhamentos serem buscados para a família, o olhar se desvia da escola: o atendimento não é para a instituição, é para o sujeito. Por outro lado, no contato com a família e com a criança há a possibilidade de investigar como os agentes percebem a queixa escolar e assim inserir a escola nessa investigação, na tentativa de ressignificar essas crenças. Os novos caminhos a serem delineados acontecerão a partir dos

sentimentos, pensamentos e avaliações de cada um dos agentes sobre o problema instaurado (ANGELUCCI, 2007).

Por conseguinte, a busca pela construção de um espaço de troca favorece não somente a construção de um olhar amplo e crítico sobre a queixa escolar, como também o resgate da escola, da família, do aluno e do professor como produtos de conhecimento sobre a realidade da instituição e capazes de colaborar e contribuir para mudanças que são necessárias. Ao terem suas percepções e opiniões validadas em um ambiente mediado pelo psicólogo, novas saídas podem surgir, antes despercebidas pelo olhar fragmentado ou solitário sobre os problemas de aprendizagem e comportamento. Angelucci (2007) afirma que não há compreensão crítica sobre a queixa escolar se a própria escola e seu contexto não fizerem parte do processo de investigação e intervenção.

De forma sintetizada, as entrevistas individuais permitem reaver a história escolar da criança, o que esperam da escola e do professor, como a família atua na participação escolar, entre outros aspectos. Com os professores investiga-se como o estudante é em sala de aula, como ele se relaciona com os alunos, o que ele entende por aprendizagem e como ele avalia essa aprendizagem, quais são os problemas vivenciados em sala de aula e as tentativas para saná-los, assim como a história escolar do aluno e a própria trajetória profissional do docente (SOUZA, 2007).

Vale reafirmar que, neste trabalho, consideramos que a aprendizagem "constitui-se em fonte de desenvolvimento que aciona vários processos" e para que ela ocorra no meio escolar é necessário que as atividades sejam intencionais e estruturadas e que façam sentido na realidade dos estudantes (LEONARDO et al., 2020, p. 62). Os autores acrescentam ainda que é por meio da aprendizagem que as funções psicológicas superiores, como a atenção, o pensamento e a memória, desenvolvem-se, o que aponta para uma relação próxima entre aprendizagem e desenvolvimento.

Com a instituição, realiza-se visitas com o intuito de conhecer o espaço físico, a dinâmica escolar, as propostas e atividades escolares, assim como o ambiente em sala de aula (BRAUNSTEIN, 2007). Esse é um momento que favorece a investigação do Projeto Político Pedagógico da escola, proporcionando um contato com as políticas e planejamento educacionais da instituição.

Nesse contato, busca-se conseguir, segundo Leandrini e Saretta (2007, p. 392):

Informações sobre o ambiente da sala de aula, a relação entre o professor e o aluno, suas preocupações a respeito deste, sua avaliação sobre seu desempenho escolar, lugar em que se senta na classe, como se apresenta durante o intervalo, como se relaciona com os colegas, quais suas maiores dificuldades enfrentadas no momento, o histórico escolar nesta escola e em outras escolas, como é a relação do professor com a família e o que o professor procura fazer frente às dificuldades que percebe no aluno.

Para exemplificar essa interlocução, será citada a análise de um caso de uma criança, nomeada como José, de 5 anos, mencionada por Leonardo et al. (2020), uma vez que os autores explicaram aspectos da própria escolarização que foram percebidos nos atendimentos realizados com a criança. Em suas análises, destacaram que o aluno tinha a sua própria versão sobre a queixa: descrevia que gostava de sua escolar anterior, que achava a escola atual chata e que a professora gritava com ele. Na análise do material utilizado em sala de aula foram encontrados textos extensos, incompatíveis com a faixa etária de José. Em contato com a escola e na observação em sala de aula, observou-se os gritos das professoras e a preocupação excessiva com a escrita e com a matemática de uma criança de 5 anos. A família, por sua vez, na ânsia de agir para resolver o problema, contratou uma professora particular quatro vezes por semana, o que diminuiu o tempo de José realizar atividades lúdicas e brincadeiras. Em síntese, nos atendimentos com a criança, o José que frequentava as sessões também não era o mesmo José descrito pela escola.

O caso mencionado acima ilustra como o contato com a escola, não restringindo-se ao aluno, permite ouvir a coordenação ou os professores sobre as situações vivenciadas em sala de aula, sobre as estratégias de intervenção traçadas por eles, sobre a efetividade dessas intervenções, sobre as práticas pedagógicas e disciplinares utilizadas. Permite também perceber as diferentes versões e as ações tomadas a partir da angústia de sanar o problema, não com o intuito de definir qual versão está certa ou errada, adequada ou inadequada, mas sim com o intuito de conectá-las, de contextualizá-las e de permitir um diálogo entre elas, como se complementassem. A partir disso, ampliado pelo olhar do professor e do profissional, busca-se pensar novas formas de adaptação ou de estratégias com o aluno referenciado na queixa escolar (ANGELUCCI, 2007).

Angelucci (2007) alerta que mesmo com as limitações impostas pela possível não-participação da escola nos atendimentos, é responsabilidade do profissional tentar resgatar a autoconfiança da criança ou adolescente, que foi constantemente definido como incapaz no contexto escola. Emerge também dessas tentativas as potencialidades dos alunos, o que significa que o psicólogo no atendimento à queixa escolar não tem como objetivo central

alfabetizar o aluno, mas sim resgatar a crença de que ele é capaz de aprender. Moysés (2001) exemplifica que diante da sua formação médica e crítica acerca da abordagem à queixa escolar, relata que realiza a sua avaliação investigativa a partir de atividades que a criança sabe fazer, não partindo do lugar do suposto “não-saber”.

Além disso, com os pais torna-se possível um diálogo sobre a realidade escolar e também sobre o contexto familiar. Angelucci (2007) pontua que os acontecimentos vivenciados em casa e na escola são trazidos à tona na investigação, para elucidar o papel de cada um na origem e manutenção da queixa escolar, ao mesmo tempo que valoriza os responsáveis como capazes de auxiliar nas mudanças necessárias. Os pais não são analisados pela busca de um culpado, mas sim como um possível colaborador na resolução dos problemas.

Concomitantemente, ao fazer um trabalho coletivo com o aluno, não se nega também a necessidade da realização de algum encaminhamento ou estratégias mais individualizadas posteriormente, mas demonstra a necessidade de intervenções e movimentações que antecedem esse encaminhamento, uma vez que, através de ações colaborativas, pautadas na perspectiva sócio-histórica, há uma redução significativa no número desses reencaminhamentos e de desistência (SOUZA, 2007).

Assim sendo, ressalta-se a importância do diálogo e da parceria com a escola ao longo da orientação à queixa escolar. É ele quem deixa transparecer os conflitos existentes nas relações que coexistem nos espaços escolares, o que a escola acredita que seja a origem das dificuldades, como dificuldades cognitivas, emocionais e biológicas e como ela percebe o fracasso escolar.

Por fim, Braunstein (2007) discorre que ao incluir a escola, o objetivo não é responsabilizá-la de forma exclusiva pela queixa escolar, mas observar a rede de relações entre todos os agentes envolvidos com a escolarização, entendendo-os como corresponsáveis na queixa escolar e, por isso, toda a rede precisa ser movimentada. A partir das reflexões discutidas até o momento, apresentaremos na próxima seção a proposta construída principalmente por Souza (2007) de um modelo de Orientação à Queixa Escolar.

5.2 A ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR

A árvore que não dá frutos é xingada de estéril. Quem examinou o solo?
(BERTOLD BRECHT, 2004 *apud* PATTO 2015, p. 34).

A literatura aponta para um atendimento estritamente clínico às queixas escolares, em que o foco não está na investigação das produções das dificuldades escolares, mas sim no diagnóstico do aluno, não contemplando os aspectos sociais existentes no cotidiano das escolas (SCHEWEITZER; SOUZA, 2018; LABADESSA; LIMA, 2017; GOMES; PEDRERO, 2015; SOUZA, 2007). Devido a isso, o atendimento clínico, reconhecido como tradicional e explicitado ao longo dos capítulos anteriores, não consegue contemplar todas as urgências das queixas escolares, uma vez que ao se pensar no fracasso escolar se pensa também na relação do indivíduo com a própria instituição, sem desconsiderar as variáveis sociais e familiares que o perpassam. Em outras palavras “*era preciso incluir a escola na investigação e na intervenção*” (SOUZA, 2007, p. 99), assim como a família, as questões econômicas, as questões sociais, as crenças religiosas e éticas, que também compõem a queixa escolar.

Beatriz de Paula Souza e Cintia Copit Freller (2007) definiram e delimitaram um modelo de atendimento às demandas escolares, nomeado como Orientação à Queixa Escolar, no qual, ao olhar para as demandas da rede escolar, compreende-se que a própria escola e o processo de escolarização é o ponto de partida da investigação. Nesta forma de olhar e compreender as queixas escolares, não há um único integrante no processo investigativo, mas sim, a rede de relações entre eles e a história de cada um é ouvida. Esse olhar para as demandas escolares objetiva mobilizar mudanças em toda a rede, de forma que o fracasso escolar possa ser superado através de um movimento conjunto. Para que seja possível, a busca por definir um único responsável pelo fracasso escolar precisa ser abandonado, porque se mostra insuficiente para atender e entender toda a complexidade dessas relações.

Considerando a necessidade de combater esse viés, Souza (2007) e Freller delinearam que a Orientação à Queixa Escolar se estrutura a partir da: escuta da explicação de cada participante (escola, aluno, família); da movimentação de reflexões e informações na rede de relações e da identificação das potencialidades de cada participante, objetivando impulsionar e fortificar esses potenciais. Essa abordagem tem como proposta ser breve, tendo uma duração aproximada de três meses e se diversificando dos atendimentos prolongados, sem previsão de encerramento, e é focal porque tem a queixa escolar como ponto principal (SOUZA, 2007).

A primeira fase da proposta de Orientação à Queixa Escolar é apresentada por Souza (2007) como um momento de coleta de informações com todos os sujeitos participantes da demanda surgida no contexto escolar. Ao conversar com os pais objetiva-se escutar a versão deles sobre a queixa, assim como orientá-los sobre o que é apresentado, demonstrando a participação ativa do psicólogo nessa abordagem. Nesse momento, a história de escolarização

da criança deve ser retomada e os pais buscam, juntamente ao profissional, encontrar soluções que considerem pertinentes a essa demanda. Portanto, a família torna-se ativa na compreensão da queixa, sendo que a participação dela pode ser realizada também de forma grupal, na qual as propostas, as informações e as hipóteses acontecem de modo compartilhado.

Em um segundo momento, diante do estudante, seja ele criança ou adolescente, objetiva-se ouvir a percepção que ele próprio tem sobre a queixa escolar, sendo um momento que propicia a valorização do potencial e da história desse sujeito, ao mesmo tempo que promove a aceitação daquilo que não pode ser modificado (SOUZA, 2007). As inúmeras emoções podem surgir, sendo necessário acolher todas elas. Assim como é feito com os pais, é permitido que a criança dê sugestões sobre como a queixa poderia ser superada.

Posteriormente, no diálogo com a escola, por sua vez, o objetivo principal é coletar informações não só com a coordenação ou direção da escola, mas também com o professor do aluno. Ao ouvir a história que a instituição tem para contar, torna-se possível reconhecer as tentativas realizadas anteriormente para que a queixa fosse superada. Ademais, esse é um momento que oportuniza escutar as propostas da rede escolar, permitindo orientá-la e observar o espaço físico da escola e a comunidade que a envolve (SOUZA, 2007). Ressaltamos, também, que no diálogo com a equipe escolar pode ser valioso escutar não somente os docentes, como também os demais funcionários da instituição, para que seja possível colher as percepções deles sobre o espaço, assim como observações a partir da relação deste com o aluno – se houver essa relação.

A partir do estabelecimento destas relações, o profissional que atende demandas escolares tem como papel a realização de intervenções que avaliar condizentes com o caso apresentado, como também a circulação desses saberes, promovendo espaços de troca acerca das diferentes percepções, propostas e possibilidades de ação em relação à queixa escolar. Define-se, dentro da especificidade de cada papel, aquilo que poderá ser feito e partilha-se as tentativas anteriores, avaliando a sua eficácia. Além disso, resgata a responsabilidade de cada um dos agentes educacionais nas propostas interventivas, através de um plano de ação que contenha as vozes de cada um deles.

Posteriormente, no âmbito clínico, Souza (2007) propõe a realização de entrevistas de encerramento, momento no qual todo o processo pode ser reavaliado. Constantemente, após um tempo da realização do fechamento, é sugerido realizar um novo contato com todos os participantes, para compreender como tem sido o processo de readaptação após a mobilização

ocorrida em toda a rede escolar. A abordagem em questão elucida uma nova forma de compreender a queixa escolar que apresentou resultados significados em uma análise realizada por Souza (2007), na qual considerou os atendimentos realizados com 500 crianças.

Um exemplo disso, é que apenas 44% dos casos foram reencaminhados para a clínica escola na Orientação à Queixa Escolar, diferindo-se da taxa de 100% de encaminhamentos quando o atendimento era exclusivamente clínico. Em trabalho mais recente apresentado por Cunha et al. (2016) um dos profissionais de saúde entrevistado pelos autores apontaram que a realização de intervenções no espaço da própria escola favoreceu uma redução significativa do número de encaminhamentos.

Logo, podemos refletir que uma análise da queixa escolar que contempla todos os agentes envolvidos com a educação e que valoriza os saberes de cada um deles e a interlocução dos conhecimentos na busca de intervenções ou soluções que sejam colaborativas, pode produzir efeitos positivos que não se restringem apenas à vida escolar individual do aluno que foi encaminhado, mas também no próprio ambiente escolar, na maneira da escola compreender as dificuldades de aprendizagem e de comportamento, nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e no envolvimento dos estudantes com as propostas realizadas.

Com a frase de Brecht (2004 *apud* PATTO, 2015), apresentada no início desta seção, reforçamos que diante das dificuldades escolares, não encontraremos soluções se nosso foco for o de encontrar em um único sujeito a origem da queixa. Logo, um questionamento que podemos sempre fazer para ampliar nossa narrativa sobre a queixa escolar é: quais são as circunstâncias que envolvem o surgimento e a manutenção dessa queixa?

Por fim, para finalizarmos a revisão de literatura acerca do nosso tema de pesquisa, abordaremos também a formação docente, na tentativa de trazer reflexões sobre como a formação inicial e a formação continuada do professor podem contribuir para uma atuação crítica e reflexiva frente as demandas atuais na educação, como a queixa escolar.

6 A FORMAÇÃO DOCENTE

A metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 11)

A formação docente institucional, no Brasil, teve como início a instalação da primeira Escola Normal, em Niterói (TANURI, 2000). A trajetória da formação dos professores é extensa e marcada por diferentes tentativas, modificações e estruturações, a partir das necessidades de cada contexto sócio-histórico. Frente a isso e diante das constantes mudanças nas políticas educacionais, na forma de se pensar e de se compreender a prática pedagógica, assim como o surgimento de novas demandas devido ao momento histórico, filosófico e social do país emerge a necessidade de olharmos para a formação docente.

Barretto (2015) discorre que a formação docente é influenciada pelas condições econômicas, sociais e culturais de cada período histórico, a partir de tentativas, efetivas ou não, de mudanças no contexto da formação e atuação docente. Logo, as ações públicas e as mudanças relacionadas ao acesso e permanência ao ensino superior, nos cursos de Licenciatura, impactam constantemente a formação básica e continuada dos professores.

Exemplo disso é a expansão significativa no número não somente de cursos voltados para a formação docente como também no número de professores nos últimos anos (BARRETO, 2015). Essa expansão está intimamente relacionada às mudanças constitucionais e legais que tornaram o acesso e permanência à escolarização, dos 4 aos 17 anos, obrigatórios. Ademais, a partir do que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a formação em curso superior tornou-se necessária para a formação docente (BARRETTO, 2015). Na Educação Infantil ainda era aceitado o Magistério.

No entanto, todas essas mudanças não foram necessariamente acompanhadas de um aumento de qualidade na educação. Freitas (2014) destaca que apenas adentrar na universidade não é suficiente, uma vez que é preciso garantir condições que possibilitem também a continuidade dos estudos e do desenvolvimento de carreira. Analogamente, Freitas (2018) discorre sobre a persistente necessidade, na formação docente e nas práticas pedagógicas, de reformulações, devido a uma realidade educacional que ainda denuncia que os problemas elencados anos atrás permanecem na atualidade e continuam impedindo que o objetivo de uma educação democrática de fato aconteça.

A partir de 2000, o MEC iniciou esforços para uma melhora na qualidade da formação docente, propondo um modelo híbrido marcado pela formação básica integrada à formação continuada. Acrescido a isso, as iniciativas voltadas para a ampliação dos cursos de licenciatura no ensino público e na melhoria na qualidade nos cursos ofertados pela modalidade EAD foram intensificadas (BARRETTO, 2015).

Por outro lado, a tendência neoliberal ³que permeia atualmente a educação, combinada a uma desqualificação da formação dos educadores, delinea uma formação profissional ainda estritamente metodológica, tecnicista e pouco reflexiva (FREITAS, 2018). Assim, é reforçada a compreensão de que apenas ampliar as condições de acesso às instituições de ensino é insuficiente para atender todas as demandas da educação. Barretto (2015) discorre que a expansão das licenciaturas no contexto privado tem como principal objetivo atender os anseios econômicos da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que a imersão do conhecimento através da pesquisa é negligenciada.

Portanto, o professor é destituído ou distanciado da sua capacidade de produzir conhecimento e de, através disso, aproximar os saberes teóricos às demandas reais dos espaços escolares. Slonski, Rocha e Maestrelli (2017) argumentam que a formação docente no momento atual é marcada pela dicotomia entre produção e reprodução de conhecimentos, no qual outrem produz um conhecimento do qual o professor apenas o absorve, a partir da crença de que não cabe a ele a atividade de pesquisa.

De acordo com Slonski, Rocha e Maestrelli (2017), a formação docente, no contexto capitalista, é marcada pela racionalidade técnica, acompanhada de uma desqualificação da atuação docente e na desarticulação do currículo com a prática profissional. Em relação a essa desqualificação, Freitas (2014) analisa que existe uma relação direta e inegável entre valorização profissional, capacitação docente e condições laborais justas. Essa relação é relevante como aspecto norteador na definição de políticas públicas voltadas aos educadores, no entanto, em estudo recente realizado pela mesma autora (2018) é destacado que a desvalorização docente é persistente.

Uma das consequências, na formação docente, é um distanciamento significativo dos aspectos teóricos vivenciados principalmente nas universidades com os aspectos práticos apresentados nos contextos escolares. Além disso, a formação adquire um objetivo extremamente conteudista, metodológico e técnico. Assim, Tanuri (2000) aponta para a

3 Políticas que aprofundam a desigualdade, instituem o individualismo, reforçam a meritocracia e o empreendedorismo individual como formas de sobrevivência e sucesso (FREITAS, 2018, 521).

insuficiente articulação entre aspectos curriculares na formação docente e o real contexto da educação, de acordo com cada nível de ensino. Frente a essas dificuldades, Freitas (2014) afirma que a formação continuada ganha destaque como um meio de estender a formação docente e de aproximar a produção docente de necessidades que sejam contextualizadas ao seu trabalho.

No entanto, existem diferentes paradigmas de formação continuada, sendo destacada nesse trabalho a formação construtivista voltada para a reflexão e a ação, conceituada por Schon (1990 *apud* NÓVOA, 1992) como ação-reflexão-ação, que será explicitado adiante. Na história da prática docente prevaleceu um modelo de formação continuada clássico, que atendia à ideia de que era necessário proporcionar momentos aos professores para que eles atualizassem os seus conhecimentos. Nessa renovação de conhecimentos, para Costa (2004), o lócus da produção científica era a universidade e não a escola, e por isso, os professores eram colocados em uma posição de passividade e de recebimento de um conhecimento que era externo e alheio a ele. Aos docentes, concernia ouvir profissionais externos ao ambiente escolar, sendo esses os responsáveis por definirem quais temas seriam trabalhados durante a formação.

Ao pontuar essa crítica não pretendemos negar a importância do apoio de profissionais de outras áreas na formação continuada, mas sim explicar que essa relação somente será efetiva através de um diálogo e participação igualitária e horizontalizada que contemple as demandas do próprio professor. Por essa razão, Nóvoa (2019) enfatiza a problemática da percepção de que as universidades e as escolas são espaços opostos e desarticulados. Ao discursar que a universidade é a única responsável pela produção do conhecimento intelectual, pouco se percebe que esse conhecimento é descontextualizado da prática docente, uma vez que não perpassa pelas indagações e pelas vivências do professor. Por outro lado, quando a escola é vista apenas como um espaço de aplicação prática dos conhecimentos teóricos de outrem, advindos da produção universitária, não se possibilita o repensar criativo e inovador da rotina escolar.

Devido a isso, a formação continuada permanecia distante dos saberes docentes, assim como permanecia distante das reais demandas da sala de aula, uma vez que ao professor cabia ouvir e não ser ouvido. Nóvoa (1992) discorre que historicamente há uma fragmentação e uma falta de conexão entre a formação docente e os projetos e vivências que ocorrem na própria escola. Por outro lado, o modelo construtivista, baseado no desenvolvimento profissional compreende essa formação como um *continuum* de reconstrução tanto da identidade profissional quanto da identidade pessoal.

A reflexão-ação, destacada tanto por Nóvoa (1992) quanto por Costa (2004) é aquela

em que o professor é o protagonista, partindo de uma necessidade real existente no contexto de sua atuação, focada em refletir e delinear soluções para os problemas escolares e através de uma construção coletiva entre os docentes, em que é considerado e valorizado o saber do professor. Isso demanda que o professor tenha uma participação ativa nesse processo porque ele não produz só prática, mas também novos saberes e conhecimentos, uma vez que a produção científica não se restringe às universidades.

Para Costa (2004), a formação voltada para a reflexão e para a ação (ação-reflexão-ação) considera o sujeito em sua subjetividade, em sua personalidade e em sua história de vida, o que não se dissocia do profissional. Para Rey, Goulart, Bezerra (2016), a subjetividade é observada a partir de expressões sobre as diversas experiências vivenciadas pelo sujeito e pelos grupos sociais. Argumentam que as significações subjetivas se relacionam com a qualidade da experiência vivenciada e não necessariamente com a situação concreta em si e "segundo essa proposta, a subjetividade não representa uma estrutura intrapsíquica individual que determina o comportamento, mas representa uma qualidade que especifica os processos humanos nas condições da cultura" (REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p. 56).

Em outras palavras, entendemos que os aspectos subjetivos caracterizam e qualificam as experiências individuais e grupais, como a trajetória profissional. Os autores também explicam que a subjetividade se modifica no processo, a partir dos diferentes acontecimentos e situações que o envolvem. Assim, podemos considerar a fase da carreira em que o profissional se encontra, uma vez que aponta para particularidades na maneira de entender o seu papel docente. Por essa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 26) elucida:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Diante dessas necessidades, esse modelo de formação continuada se estabelece como um meio de favorecimento da autonomia do professor, no qual em vez de atualizar seus conhecimentos prévios por conhecimentos "recentes", por outrem, ele repensa a sua própria prática, de maneira coletiva e criativa, afim de entender o seu papel e suas possibilidades diante das urgências escolares. Para ser possível, Nóvoa (1992) ressalta que apenas aglomerar, consecutivamente, conhecimentos apresenta pouco impacto positivo na prática docente, uma vez que se volta para a quantidade de informações e não para os seus significados na atuação do professor. A reflexão-ação promove o pensamento crítico, a partir da própria experiência

peçoal e profissional, apoiados em uma rede de interlocução que permite o compartilhamento de saberes, de vivências, de angústias e de hipóteses de soluções.

Esse modelo se justifica porque professores reconhecem as lacunas, a falta de preparo para lidar com as diferenças em sala de aula e alegam angústia e um sentimento de desamparo (LOPES, ROSSATO, 2018). Em outras palavras, os professores mostram-se interessados na formação quando ela vai de encontro com o que eles realmente precisam, se opondo às formações que são dogmáticas, tecnicistas, com metodologias apenas expositivas, de caráter punitivo e apenas conteudista com lições-modelo, em que eles são considerados apenas os espectadores. Souza (2007) também pontua que quando são ofertados aos professores espaços em que eles são vistos como produtores de conhecimento, de forma organizada, e são valorizados, tende-se a se configurarem espaços de trocas significativas e de criatividade.

Neste mesmo sentido, Costa (2004) pontua que é preciso romper com formações continuadas que são verticalizadas. Nóvoa (1992) reitera que a formação continuada se torna decisiva na atuação docente quando valoriza essa atuação e as percepções dos professores sobre as demandas escolares, uma vez que permite ao profissional ocupar o seu lugar de protagonista: como aquele que faz, como aquele que sabe, como aquele que tenta. Esse movimento permite que o professor se responsabilize sobre suas ações e seja participante ativo nas políticas educacionais, muitas vezes distantes e dissociadas do contexto escolar.

Outra justificativa para um repensar crítico em relação aos modelos de formação continuada se deve ao fato de que o modelo escolar, estabelecido no século XIX, é conhecido por todos, assim como a sua dificuldade em lidar com demandas da atualidade também é (NÓVOA, 2019). Na consolidação da escola, o professor foi colocado como aquele que transmite os conhecimentos e disciplinas, no sentido das matérias escolares, ao mesmo tempo que é aquele que disciplina os alunos, no sentido das regras e dos métodos de controle para os comportamentos.

Nóvoa (2019) reflete que o tornar-se docente perpassa pela história pessoal de cada um, ao mesmo tempo que se dialoga com o seu percurso profissional. Assim, a formação continuada é um espaço privilegiado para se trabalharem as dimensões pessoais e coletivas que envolvem a própria profissão. Em uma reflexão semelhante, Costa (2004) esclarece que a formação continuada, baseada na ação e na reflexão do professor, permite a reedificação da sua própria identidade.

Assim sendo, a formação continuada, no modelo atual, é aquela que “promove a realidade partilhada” (NÓVOA, 2019, p. 10), se estabelecendo em um continuum, que não se encerra e que se adapta às necessidades específicas de cada momento e de cada fase do desenvolvimento profissional. Na formação voltada para a identidade pessoal e profissional, as circunstâncias culturais, políticas, filosóficas e sociais da formação e prática docente também são contempladas (NÓVOA, 2019). Relacionando ao que foi apresentado até o momento acerca da queixa escolar, há indícios de que a formação baseada na ação-reflexão-ação poderá favorecer um olhar contextualizado e crítico, por meio da coletividade, sobre as dificuldades vivenciadas nos espaços de escolarização.

Em síntese, optamos por abordar nesse trabalho, no sentido de discorrer e aprofundar teoricamente, a formação continuada que contempla a ação e a reflexão docente, tendo como locus de produção de conhecimento a própria escola e o professor (COSTA, 2004). Na articulação entre a formação continuada e a queixa escolar, compreendemos essa formação como um espaço privilegiado de oportunidade para a melhoria da educação.

Tal fato não significa que a responsabilização antes direcionada aos alunos devem ser depositadas sob os profissionais, mas sim possibilitar o resgate dos professores no cenário de investigação sobre a queixa escolar. Portanto, acreditamos que, assim como pontuou Nóvoa (2019) no trecho de seu trabalho apresentado no início deste capítulo, a formação docente continuada, assim como a análise da queixa escolar, defendida pela Psicologia Histórico Cultural, pode ser potencializada por um trabalho colaborativo entre os próprios professores, no seu espaço de trabalho.

7 METODOLOGIA

A partir dos objetivos traçados, propomos como metodologia dessa pesquisa científica a realização de uma pesquisa exploratória que consiste na ampliação de informações sobre a problemática levantada no projeto de pesquisa, através do levantamento bibliográfico, entrevistas e compreensão dos exemplos identificados a partir da construção de dados (GIL, 2002). O delineamento da pesquisa, ou seja, a maneira como os dados são construídos, analisados e interpretados, foi pautado na abordagem qualitativa, frequentemente utilizada em pesquisas científicas na área das Ciências Humanas (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Essa escolha por uma análise de dados pautada no método qualitativo ocorreu devido ao fato de que o objetivo do estudo em questão é descrever os dados colhidos para posteriormente explorá-los, sem o intuito de generalizá-los (GIL, 2002). Isso significa que a pesquisa qualitativa busca estreitar a compreensão científica em relação a algum grupo definido, a partir da busca pelo entendimento dos valores e crenças dos participantes. Ela é pautada no aprofundamento do entendimento e explicação dos fenômenos, a partir da análise dos significados, sendo bastante utilizada nas áreas da Psicologia e Educação (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

No percurso metodológico, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica por meio de artigos e publicações periódicas, que possibilitou descrever os dados já existentes na literatura acerca do tema, sendo um momento de discussão sobre as principais concepções já existentes sobre a temática da queixa escolar (GERHARDT et al., 2009). A coleta de dados eletrônicos foi realizada principalmente nas plataformas de bases de dados da saúde e educação, sendo elas SCIELO, PEPSIC e LILACS. A essa busca foram acrescentados textos utilizados durante a formação no Mestrado. Os estudos utilizados encontram-se em um intervalo de tempo que varia do ano de 1995 a 2022. As principais obras das autoras que são referências sobre a queixa escolar foram publicadas a mais tempo, como os estudos de Beatriz de Paula Souza (2007), Maria Helena Souza Patto (1999) e Adriana Marcondes Machado (1997). Os descritores utilizados foram: queixa escolar, ensino fundamental, Psicologia Histórico-Cultural e formação docente.

Posteriormente, foi iniciada a construção de dados através de contato com os participantes da pesquisa. Eles foram definidos por meio de amostragem não probabilística, por conveniência, por meio de indicação, que consiste em selecionar os sujeitos da amostra por aspectos subjetivos, que seja conveniente ou facilitador para o alcance dos objetivos da pesquisa (OLIVEIRA et al., 2017). A técnica selecionada foi a Bola de Neve, ou seja, o número de

participantes cresce à medida que cada convidado a participar da pesquisa indica outro para também participar (OLIVEIRA et al., 2017).

Em outras palavras, consiste em selecionar os participantes iniciais da pesquisa por meio de indicação sucessiva, até que o objetivo do trabalho seja contemplado (BALDIN; MUNHOZ, 2011). Para isso, contamos com a participação de 5 professoras. Esta quantidade foi definida a partir da metodologia da saturação de dados, pelo entendimento que uma quantidade maior de sujeitos não teria uma contribuição significativa, porque as informações se tornariam redundantes ou repetitivas (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

A avaliação da saturação dos dados acontece em um *continuum* da análise dos dados construídos, sendo percebida quando a análise das informações aponta para o pouco aparecimento de algo novo. Não obstante, sabe-se que nenhuma entrevista vai se igualar a outra, mas é possível perceber um afinilamento, ou seja, no início das pesquisas as diferenças nas respostas são mais aparentes e, posteriormente, essas diferenças diminuem significativamente.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Depois foi realizado um contato prévio com os participantes da pesquisa, residentes na cidade de Patos de Minas/MG, para marcação de dia e horário para a realização da pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, constituída de perguntas abertas, conforme demonstrado no Apêndice A:

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Dados de identificação do profissional: • Idade, nível de escolaridade, ano da formação inicial, qual o curso de iniciação inicial realizado e em qual instituição de ensino, se fez pós-graduação, outros cursos realizados e quais as temáticas desses cursos e tempo de atuação na educação.
- 2) O que você entende por queixa escolar?
- 3) O que você faz quando percebe em sua sala de aula aluno(s) com dificuldade no comportamento ou dificuldade de aprendizagem?
- 4) Quando acontece um encaminhamento de aluno(s) com dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de comportamento, para qual serviço/profissional(s) ele é direcionado?
- 5) Qual o perfil do(s) aluno(s) encaminhado(s)?

- 6) Qual o perfil da(s) família(s) desse(s) aluno(s) encaminhado(s)?
- 7) A escola realiza alguma intervenção antes de realizar esse encaminhamento? Se sim, quais? Quem a realiza? Se não, por qual motivo?
- 8) Após o encaminhamento, é realizado um contato com o(s) profissional(s) responsável(s) pelo atendimento? Se sim, por quem?
- 9) Você participa de formação continuada? Se sim, como ela contempla a temática da queixa escolar? Como?
- 10) Em sua formação inicial foi abordado o tema queixa escolar? Se sim, de que forma? Do que se lembra?
- 11) Você participou ou participa de atividades que abordam o tema queixa escolar? Se sim, de que forma?
- 12) O que você pensa sobre o professor discutir sobre a queixa escolar em seu processo formativo? Se acredita que é importante, de que forma?
- 13) Você acredita que existe uma necessidade de conhecer ou se aprofundar nessa temática?

Para Gil (2002), a entrevista permite certa flexibilidade e a aplicação de questionamentos. Quando utilizada para coletar dados, como no caso da nossa pesquisa, é parcialmente estruturada. O autor pontua que para ser definida, o pesquisador precisa delinear os dados que ele planeja coletar e quais e as perguntas que serão realizadas. Argumenta que ao definir as perguntas, é preciso rever se elas apresentam clareza, precisão, se direcionam para uma resposta ou outra e se são sugestivas, por exemplo. Por isso, Gil (2002) destaca que a entrevista exige cuidados na sua elaboração e também depende das competências de quem vai aplicá-la. Nas palavras de Silveira e Córdova (2009, p. 72):

Esta constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada.

A entrevista da pesquisa em questão foi desenvolvida e gravada em formato *on-line*, pela plataforma Google Meet. O local da entrevista foi um espaço escolhido individualmente por participante. A realização da entrevista não teve custos ou benefícios financeiros aos participantes e durante a sua realização foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que oportunizou o esclarecimento de dúvidas e posterior assinatura do TCLE, conforme demonstrados no Apêndice B e C.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para participantes da pesquisa A queixa escolar no discurso de professores da cidade de Patos de Minas)

Convidamos você a participar da pesquisa: A queixa escolar no discurso de professores da cidade de Patos de Minas. O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos professores do Ensino Fundamental I (anos iniciais), da rede municipal e da rede estadual da cidade de Patos de Minas, atuantes em sala de aula, sobre a queixa escolar presente em seu cotidiano.

Sua participação é importante, pois os dados encontrados na literatura científica nos estudos atuais que questionam a compreensão tradicional e simplista dos aspectos comportamentais, afetivos e cognitivos relacionados à queixa escolar, principalmente por meio de pesquisas da Psicologia em interface com a Educação, apresentam frequentes indicações de uma escola que ainda é excludente, o que impede que as dificuldades escolares sejam realmente entendidas e atendidas. Devido a isso, torna-se importante a pesquisa científica referente a esse tema.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário a realização de uma entrevista que será aplicada e gravada de forma on-line, pela plataforma Google Meet, devido à necessidade de adaptação pela pandemia da COVID-19⁴. Isso significa que o local de realização da entrevista é no espaço residencial de cada participante e o tempo de aplicação terá uma média de duração de 1 hora. A definição de data e horário acontecerá a partir de contato prévio com o (a) participante e será agendado de acordo com a disponibilidade deles.

Os riscos desta pesquisa são: 1) desconforto em relação a identificação de dados pessoais ou cansaço ao responder as perguntas; 2) danos mínimos devido às reflexões sobre a vida pessoal e sobre a vida profissional que a pesquisa pode desencadear no participante; 3) desconforto e/ou insegurança em relação à própria de imagem devido à coleta de dados acontecer por plataforma remota (diante de qualquer desconforto as duas pesquisadoras, por serem psicólogas, poderão orientar o melhor encaminhamento e manejo em cada situação). Dessa forma, para a

4 A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2023).

minimização desses riscos, a pesquisadora esclarecerá que os dados serão usados única e exclusivamente para cunho acadêmico e que serão mantidos em sigilo; realizará a coleta de dados e a gravação da entrevista em plataforma remota confiável e apenas realizará intervenções que estejam alinhadas às verdadeiras demandas vivenciadas na prática profissional da população a ser estudada.

Espera-se da sua participação na pesquisa os seguintes benefícios: esclarecimentos acerca do tema trabalhado, de forma que seja possível contribuir para um entendimento da queixa escolar por uma perspectiva sócio-histórica que não se limite apenas aos avanços teóricos, mas vá ao encontro do contexto da prática e à sugestão de que o município insira à temática da queixa escolar na formação continuada, justificando a partir da pesquisa essa necessidade. Ao que se refere às pessoas que participarão da entrevista, elas serão beneficiadas com a possibilidade de questionarem e demonstrarem seus pensamentos e sentimentos sobre o tema em questão, de uma maneira que não serão julgadas, visto que a pesquisadora terá uma postura de escuta para que os resultados da pesquisa não sofram interferência dela.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio das pesquisadoras do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto às pesquisadoras, bastando você dizer a pesquisadora que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas das pesquisadoras da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

A base ética da pesquisa está pautada na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, o qual especifica as questões éticas da pesquisa em ciências humanas e sociais. Isso significa que a pesquisadora responsável se compromete a realizar o projeto dentro dos padrões éticos. Ao ocorrer a divulgação dos resultados, parciais e/ou finais, o sigilo dos participantes se manterá por meio da substituição de sua identificação por nomes fictícios ou enumeração. Sob nenhuma hipótese a identidade dos participantes será revelada. Todo esse estudo tem como embasamento ético a resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata as especificidades éticas da pesquisa nas áreas de ciências humanas e sociais.

Contato das pesquisadoras:

Pesquisador(as):

Nome: Helena de Ornellas Sivieri Pereira e Natália Maria Pereira Caixeta

E-mail: helena.pereira@uftm.edu.br e d202020363@uftm.edu.br

Telefone: (34) 99960-2133 e (34) 99774-4210

Endereço: Rua Frei Paulino, 30. Bairro Nossa Senhora da Abadia. Cidade Uberaba.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o serviço que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, A queixa escolar no discurso dos professores da cidade de Patos de Minas.

Você consente em participar da pesquisa:

Eu consinto participar da pesquisa.

Não concordo.

Qual o seu endereço de e-mail?*(Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviar os resultados da pesquisa após o término do estudo).

Assim, foi feito um levantamento sobre quem são esses professores e investigado o que eles compreendem por queixa escolar e como eles definem o perfil dos alunos com queixa escolar, configurando-se em uma etapa exploratória de investigação (GIL, 2002).

Após essa construção, os dados da pesquisa qualitativa foram submetidos à Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011). Bardin (2011) a denomina essa análise como um método que consiste em um conjunto de técnicas que tem como objetivo analisar as comunicações a partir de processos organizados e objetivos de descrição do conteúdo. Para isso, foram escolhidos os dados que seriam submetidos à análise, formulados os objetivos e depois definidas as categorias a partir das unidades de significação. Foi uma fase de descrição analítica na qual o conteúdo foi codificado, classificado e categorizado. Por fim, foram destacadas e condensadas as informações para análise (BARDIN, 2011).

No quadro abaixo apresentamos as categorias construídas a partir das respostas obtidas por meio desse roteiro de entrevista semiestruturada e as perguntas principais que nortearam a categorização. No entanto, vale ressaltar que, conforme explicaremos de forma mais detalhada no capítulo sobre Análise de Dados, adotamos em nosso trabalho a Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011) que nos permitiu agrupar as respostas por unidades de registro que contêm expressões com padrões repetidos de significado, o que não restringe a categorização às perguntas ou palavras específicas.

Quadro 1 – Perguntas Principais que Nortearam a Categorização.

CATEGORIAS	PERGUNTAS PRINCIPAIS QUE NORTEARAM A CATEGORIZAÇÃO
<p>Categoria 1 A queixa escolar</p>	<p>O que você entende por queixa escolar?</p> <p>O que você faz quando percebe em sua sala de aula aluno(s) com dificuldade no comportamento ou dificuldade de aprendizagem?</p> <p>Qual o perfil do(s) aluno(s) encaminhado(s)?</p> <p>Qual o perfil da(s) família(s) desse(s) aluno(s) encaminhado(s)?</p>

<p>Categoria 2</p> <p>As intervenções no ambiente escolar</p>	<p>A escola realiza alguma intervenção antes de realizar esse encaminhamento? Se sim, quais? Quem a realiza? Se não, por qual motivo?</p>
<p>Categoria 3</p> <p>O encaminhamento e seus desdobramentos</p>	<p>O que você faz quando percebe em sua sala de aula aluno(s) com dificuldade no comportamento ou dificuldade de aprendizagem?</p> <p>Quando acontece um encaminhamento de aluno(s) com dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de comportamento, para qual serviço/profissional(s) ele é direcionado?</p> <p>Após o encaminhamento, é realizado um contato com o(s) profissional(s) responsável(s) pelo atendimento? Se sim, por quem?</p>
<p>Categoria 4</p> <p>A queixa escolar na formação docente</p>	<p>Você participa de formação continuada? Se sim, como ela contempla a temática da queixa escolar? Como?</p> <p>Em sua formação inicial foi abordado o tema queixa escolar? Se sim, de que forma? Do que se lembra?</p> <p>Você participou ou participa de atividades que abordam o tema queixa escolar? Se sim, de que forma?</p> <p>O que você pensa sobre o professor discutir sobre a queixa escolar em seu processo formativo? Se acredita que é importante, de que forma? Você acredita que existe uma necessidade de conhecer ou se aprofundar nessa temática?</p>

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

7.1 LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

A entrevista semiestruturada foi realizada por meio da plataforma virtual – Google Meet, tendo em média uma duração de 40 minutos. O local de realização da pesquisa foi em um espaço individual de cada participante, sendo este escolhido pela pesquisadora e pelos participantes. Sendo assim, a pesquisa foi realizada fora do espaço da escola.

7.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram professores do Ensino Fundamental I (anos iniciais), da rede municipal e estadual da cidade de Patos de Minas/MG que estão atuando no contexto de sala de aula. A escolha por profissionais do Ensino Fundamental I (anos iniciais) se justifica pelos dados encontrados na literatura científica que apontam que a faixa etária dos alunos que, predominantemente, são encaminhados para o Sistema Único de Saúde ou para clínicas-escolas em Psicologia por demandas de queixa escolar é entre 07 e 12 anos de idade (SOUZA, 2007). Além disso, consideramos que os professores estejam atuando em sala de aula para que os dados reflitam a realidade atual.

7.2.1 A CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

A estatística descritiva realizada possibilitou que categorizássemos as participantes das entrevistas segundo as variáveis: sexo, idade e escolaridade. Segundo a variável sexo, conforme apresentamos na Tabela 1, todas as entrevistadas são mulheres.

Tabela 1 - Distribuição das participantes da pesquisa em função do sexo.

ENTREVISTAS	SEXO		TOTAL
	Feminino	Masculino	
Participantes	5	0	5
	100,00%	0%	100%

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

No Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 2022, foi relevado que, do corpo docente no ensino básico brasileiro, composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras. No ensino fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes (INEP, 2022). Ataíde e Nunes (2016) esclarecem que as identidades e os papéis sociais são construídos socialmente. Os autores refletem que, inicialmente, a profissão docente foi atribuída aos homens, que lecionavam apenas para outros homens. A partir do século XIX houve uma expansão de oportunidades aos homens, no âmbito profissional, o que abriu portas para o exercício da docência por mulheres.

Ataíde e Nunes (2016) argumentam que foi exigido das profissionais um comportamento dócil, por vezes confundido com o papel da maternidade. Nas palavras dos

autores, neste contexto, “inicia-se, então, no país, a feminização da docência, envolta no processo contínuo de redefinição da identidade do magistério, outrora definido como carreira masculina, que passa a adquirir característica do tradicionalmente considerado ‘profissão de mulheres’ (ATAÍDE; NUNES, 2016, p. 174).

Há também a crença de que profissão exige cuidados que são atributos ou habilidades femininas, ou seja, de que há uma vocação das mulheres para o exercício docente. Ataíde e Nunes (2016), encontraram, em sua pesquisa com professoras, a compreensão de que as mulheres possuem um perfil mais adequado para ensinar crianças, a partir de características de gênero. Sendo assim, compreendemos que o trabalho docente é frequentemente considerado com uma continuação ou uma extensão do trabalho doméstico e ao exercício da maternidade, historicamente associado ao trabalho feminino.

No tocante à idade, a média encontrada foi de aproximadamente 50 anos, conforme demonstramos na distribuição abaixo:

Tabela 2 - Distribuição das participantes da pesquisa em função da idade.

ENTREVISTAS					MÉDIA DE IDADE
Quantidade de Participantes	1	1	2	1	49,8.
Idade	43 anos	47 anos	51 anos	57 anos	

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

Dado parecido foi encontrado pelo Censo Escolar, realizado pelo INEP (2022), uma vez que a pesquisa apresentou que a maior parte das docentes tem entre 40 e 49 anos. Associado ao dado – que será apresentado abaixo - de que as participantes da pesquisa têm em média 20 anos de atuação na docência e associado à Emenda Constitucional nº 103/2019, conhecida como Reforma da Previdência, que estabeleceu a idade mínima de 57 anos para a aposentadoria das professoras e de 60 anos para os professores, desde que cumpram o tempo mínimo de contribuição de 25 anos para ambos os sexos (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988), podemos inferir que as participantes da pesquisa ainda estão em um momento de atividade profissional.

Compreendemos também que a permanência na docência não se restringe a esse fato, uma vez que podem existir diferentes motivações pessoais que mobilizam as participantes a

continuarem, por mais tempo, a sua caminhada na profissão. Além disso, sugerimos que a realização de estudos contemplando a trajetória docente e a perspectiva de carreira profissional poderia elucidar mais informações acerca dessa média de idade encontrada.

Concernente ao nível de escolaridade, observou que duas participantes possuem Pós-Graduação em Mídias na Educação. Uma participante possui Pós-Graduação em Educação Especial, Pedagogia Empresarial, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Uma participante possui Especialização em Supervisão, a qual foi integrada à Licenciatura em Pedagogia e outra participante possui Especialização em Educação Infantil. Em relação à formação inicial, as cinco participantes são formadas em Pedagogia.

Tabela 3 – Distribuição por nível de escolaridade das participantes.

PARTICIPANTES	NÍVEL DE ESCOLARIDADE
P01	Pós-Graduação em Mídias na Educação.
P02	Pós-Graduação em Supervisão (Modalidade Presencial).
P03	Pós-Graduação em Educação Especial (EAD); Pedagogia Empresarial (Presencial); Psicopedagogia (EAD); Neuropsicopedagogia (EAD).
P04	Pós-Graduação em Mídias da Educação (EAD)
P05	Pós-Graduação em Educação Infantil (Modalidade Presencial)

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

A respeito do percurso formativo das participantes, as cinco participantes informaram que participam de formações continuadas, principalmente as que são ofertadas pelo Município. Quatro professoras descreveram que ao longo da jornada profissional realizaram diferentes cursos sobre diferentes temas, incluindo questões de disciplina em sala de aula, oficinas de matemática e de leitura, de ensino na modalidade online, que abordam o currículo escolar, de braile e de alfabetização.

Tabela 4 - Distribuição das participantes da pesquisa em função da participação em formação continuada.

ENTREVISTAS	PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA		TOTAL
	Sim	Não	
Participantes	5	0	5
	100,00%	0%	100%

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

O Censo Escolar, realizado em 2020, demonstrou um crescimento no percentual de professores com graduação e pós-graduação. Ressalta-se que todas as profissionais que participaram da nossa pesquisa continuaram sua formação acadêmica através de pós-graduações e através dos outros cursos realizados, que também se configuram como formação continuada. Ou seja, há um investimento no desenvolvimento docente, que é uma atitude constante e contínua de evolução de competências profissionais relacionadas às atividades diárias e às experiências profissionais do professor (MARCELO, 2009). Defendemos, ao longo do trabalho, o professor como sujeito ativo, que se desenvolve a partir das suas práticas, observações e reflexões e produz conhecimento. Por isso, acreditamos que o investimento na formação profissional tende a contribuir com a elaboração de novas práticas pedagógicas.

Marcelo (2009) argumenta que o desenvolvimento profissional provoca uma mudança coletiva no crescimento do grupo docente e que é um caminho que assegura uma melhor qualidade do ensino. Logo, refletimos que a preocupação das participantes em desenvolver novas habilidades e aprender novos conhecimentos durante a sua trajetória profissional deve ser valorizada.

Podemos observar também, que a maior parte das pós-graduações realizadas pelas participantes, foi pela modalidade de Educação à Distância (EAD). Bebbber (2009) argumenta que a demanda por cursos à distância aumentou a partir dos avanços tecnológicos globais e apresentam vantagens, como, a diminuição da necessidade da presença física do aluno, uma maior comodidade e uma menor dificuldade em questões de deslocamento. Ela facilita também o acesso à educação, flexibiliza as distâncias geográficas e permite que os estudantes estudem no horário que melhor lhes convier, de acordo com suas rotinas e necessidades pessoais. Ao mesmo tempo, os programas utilizam as tecnologias de comunicação e disponibilizam outras ferramentas virtuais, como o tira-dúvidas.

Essa modalidade de ensino à distância é regulamentada desde o ano de 2001 e prevê que apenas instituições credenciadas pela União poderão ofertar cursos de pós-graduação lato sensu a distância (BEBBER, 2009). A aprendizagem por EAD é, então, validada e estabelece parâmetros que buscam assegurar a sua qualidade. Bebber (2009) ressalta que o uso de metodologias ativas se torna necessário, na busca de favorecer as interações, as comunicações e as reflexões em grupo, nesta modalidade.

Portanto, acreditamos que a modalidade EAD oferece numerosas vantagens como a economia de tempo e dinheiro em deslocamento, a flexibilidade de horários, a possibilidade de conciliar estudos com outras atividades e a oportunidade de estudar em instituições de ensino em diferentes regiões do país. Refletimos que as participantes da pesquisa podem ter optado pela realização das pós-graduações à distância por estes motivos.

Referente ao tempo de atuação em sala de aula, a média encontrada foi de aproximadamente 21 anos, conforme distribuição na tabela abaixo.

Tabela 5 – Distribuição por tempo de atuação em sala de aula.

ENTREVISTAS		MÉDIA DE TEMPO DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA
Participantes	Tempo de Atuação	
P01	25 anos.	20,8
P02	18 anos.	
P03	15 anos.	
P04	15 anos.	
P05	31 anos.	

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

Esse dado nos remete à teoria do ciclo de vida profissional docente, proposta por Huberman (1989), que descreve 7 fases diferentes na trajetória do professor. A primeira delas é a entrada na carreira, marcada pelo contato inicial com as vivências em sala de aula e com a realidade profissional menos idealizada, pelas descobertas e pelas experimentações. A segunda

é a fase da estabilização, que é caracterizada pela escolha de uma identidade profissional: a do ser professor. Também é marcada por uma maior independência, liberdade e confiança profissional e do sentimento de pertencimento ao grupo profissional.

Em seguida, há a fase de diversificação, na qual os docentes investem em experiências pessoais, diversificando as suas práticas pedagógicas, avaliativas, de manejo em sala de aula e de material didático. É um período de maior atividade, de maior motivação e de maior dinamismo. Uma quarta fase refere-se ao pôr-se em questão, que é caracterizada ou por uma percepção de monotonia da vida diária profissional ou por um desencanto em relação às situações vivenciadas em sala de aula. A quinta fase é denominada serenidade e distanciamento afetivo e refere-se a uma tranquilidade, do professor, em conseguir prever situações diversas na prática docente, encontrando-se menos vulnerável aos acontecimentos ou às avaliações externas. Neste período é comum que a motivação e o nível de investimento profissional abaxem, ao mesmo tempo em que a sensação de confiança aumenta.

A sexta fase é definida como conservantismo e lamentações, na qual aumenta-se o número de queixas em relação aos alunos, ao ensino, às políticas educacionais. Essas mudanças são acompanhadas por uma maior rigidez, por uma maior prudência nas escolhas e por um certo nível de resistências às propostas de mudanças ou inovações. Por fim, a sétima fase é marcada pelo desinvestimento, caracterizada pela libertação do trabalho e das lamentações, havendo um maior investimento na vida pessoal do professor e dos seus outros interesses. É muito comum em docentes que se encontraram em final de carreira, mas não se restringem a ela.

Portanto, relacionando com o tempo de atuação das participantes da pesquisa e com os relatos apresentados por meio da entrevista, não podemos afirmar em qual fase do ciclo de vida profissional em que elas estão, mas podemos refletir que as docentes se encontram em um momento de maior segurança e amparam-se em práticas pedagógicas que já desempenham há algum tempo, o que pode contribuir para um menor investimento na busca de inovações no processo de ensino-aprendizagem.

8 ANÁLISE DE DADOS

Cabe informar que na presente investigação inicialmente serão apresentadas as etapas que constituíram a análise dos dados e, posteriormente, serão descritas as variáveis sociodemográficas e dados sobre o percurso formativo e de atuação profissional das cinco docentes que participaram da nossa coleta de dados por meio de entrevista. Em seguida, descreveremos as categorias e a análise dos dados referentes às respostas obtidas. Por fim, será apresentada a discussão desses dados.

8.1 AS ETAPAS DA ANÁLISE DE DADOS

Conforme orienta Bardin (2011) a análise de conteúdo é realizada em três etapas que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, acompanhado das inferências e interpretações. A pré-análise é a primeira etapa e é a primeira tentativa de organização dos dados coletados. Constitui-se no contato inicial com o material e tem como objetivo a sistematização dos dados (FRANCO, 2005). Como orienta Bardin (2011), foram realizadas leituras flutuantes das transcrições das entrevistas, a fim de identificar as primeiras impressões sobre o material. Posteriormente, o *corpus* do trabalho foi definido, momento no qual as cinco entrevistas foram selecionadas para serem submetidas à análise, pautadas nas 4 regras, delineadas por Bardin (2011), que definem o conjunto de documentos escolhidos, sendo elas: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência.

A primeira refere-se à necessidade de serem selecionados todos os documentos que são necessários para atingir os objetivos da pesquisa e, havendo exclusão de algum, é preciso justificar (BARDIN, 2011). No trabalho em questão, nenhuma entrevista foi excluída. A segunda diz respeito à importância de os documentos responderem os objetivos da pesquisa, o que auxilia que dados desnecessários não sejam analisados. A terceira refere-se à necessidade de haver um ponto central mínimo de semelhança entre os documentos e a quarta diz respeito à importância de se ter uma quantidade de dados, definida pelo pesquisador, para que seja possível fazer afirmações e inferências a partir deles.

Em um segundo momento foi realizada a exploração do material, através da codificação e da categorização. A codificação consiste em modificar os dados brutos em dados que representem um certo conteúdo (BARDIN, 2011). Seguindo a orientação desta autora, inicialmente são selecionadas as unidades de contexto que correspondem ao "segmento da

mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro" (BARDIN, 2011, p. 137).

Posteriormente, foram delineadas as unidades de registro que são as unidades de base da análise que permitem a categorização e a descrição da frequência dos temas. Segundo Bardin (2011), os recortes para estabelecer as unidades de registro podem variar significativamente e na nossa pesquisa a unidade de registro escolhida foi a de temas. Em outras palavras, buscamos encontrar os núcleos de sentido dentro das unidades de contexto e essa escolha se pautou no argumento de Bardin (2011) de que o tema é recorrentemente utilizado em pesquisas que objetivam compreender crenças.

Em seguida, realizamos a categorização, que é definida como "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos" (FRANCO, 2005, p. 57). Essa é uma etapa que consiste em várias tentativas de classificar os dados em conjuntos, a partir de características similares entre os elementos (BARDIN, 2011). As categorias em nosso trabalho não foram definidas *a priori*, ou seja, somente foram estabelecidas a partir dos relatos das professoras que participaram do estudo. Para isso, escolhemos como critério de categorização a semântica, ou seja, agrupamos em uma mesma categoria os dados que se aproximam de uma mesma temática. Assim, as categorias globais e categorias iniciais (subcategorias) definidas foram delineadas a partir de frases que representam termos ou expressões possíveis de serem agrupadas, respaldadas pela literatura científica.

Em outras palavras, para categorizarmos os elementos precisamos encontrar o que havia de similaridade entre eles, o que nos exigiu diferentes tentativas de agrupamento. Para isso, seguimos as orientações de Franco (2005) que pontua que assim como a definição do *corpus* segue algumas regras, a categorização também, sendo elas: a exclusão mútua, a pertinência e a objetividade/fidedignidade. A primeira refere-se à homogeneização das categorias. Em outras palavras, Bardin (2011) nos orienta que um dado não pode ser encontrado em duas divisões ao mesmo tempo. A segunda diz respeito à adaptação das categorias ao quadro teórico que sustentará o tratamento dos dados. A terceira, por fim, relaciona-se a definição de forma clara e objetiva dos motivos que levaram cada elemento a uma categoria específica.

Como dito por Franco (2005, p. 58) "esse longo processo - o da definição das categorias -, na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do

material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico". Vale ressaltar que a técnica da análise de conteúdo utilizada foi a categorial, que

É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente (BARDIN, 2011, p. 43).

Assim, após elaborarmos diferentes versões, foram definidas 4 categorias globais e 12 categorias iniciais, conforme apresentamos no quadro abaixo. Após sistematizarmos os dados da forma apresentada, realizamos a terceira e última etapa da análise de conteúdo, ou seja, o tratamento dos dados.

Quadro 2 - Distribuição das categorias globais e categorias iniciais.

CATEGORIAS GLOBAIS	CATEGORIAS INICIAIS
Categoria 1 A queixa escolar	A família
	O cenário pós-pandêmico
	Aspectos macrossociais
	O aluno
Categoria 2 As intervenções no ambiente escolar	O papel da supervisão e da vice-direção
	O diálogo com os responsáveis
	Intervenções pedagógicas e disciplinares
Categoria 3 O encaminhamento e seus desdobramentos	Os profissionais que recebem a queixa
	O diagnóstico e a medicação
	A interlocução entre a escola e o profissional
Categoria 4 A queixa escolar na formação docente	Formação inicial
	Formação continuada

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

A primeira categoria global, definida como “A queixa escolar” foi subdividida em 4 categorias iniciais, sendo elas: a família, o cenário pós-pandêmico, os aspectos macrossociais e o aluno.

Quadro 3– Primeira Categoria: A queixa escolar.

Categoria 1 – A Queixa Escolar		
Contempla a compreensão das participantes sobre o que é a queixa escolar vivenciada em seu cotidiano de sala de aula. Em outras palavras, refere-se às dificuldades enfrentadas no dia-a-dia escolar na percepção das docentes.		
Categorias Iniciais	Critérios	Exemplos
A família	Termos ou expressões que se referem à relação da família com o processo de escolarização dos filhos, aos arranjos familiares e às características socioeconômicas das famílias.	“Porque as crianças estão muito desestruturadas, mas essa desestrutura vem da família, não tem jeito” (Professora 5).
O cenário pós-pandêmico	Termos ou expressões que se relacionam com as dificuldades enfrentadas no retorno presencial à escola após a pandemia.	“Porque a gente tá tendo muita dificuldade, principalmente esse período de pandemia, onde o menino parou, né” (Professora 2).
Os aspectos macrossociais	Termos ou expressões que se relacionam com as políticas públicas e curriculares e às condições de trabalho do professor.	“Então o que eles estão fazendo: juntam as crianças, pega 3 alunos de primeiro ano e fica tudo na mesma sala para um só professor de apoio” (Professora 1).
O aluno	Termos ou expressões que se relacionam com possíveis dificuldades de	“Porque as vezes a criança tem nota, mas tem um desajustamento ali que está

	aprendizagem ou de comportamento do aluno.	prejudicando ela também no convívio” (Professora 4).
--	--------------------------------------------	------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

A segunda categoria global, definida como “As intervenções no ambiente escolar” foi subdivida em 3 categorias iniciais, sendo elas: O papel da supervisão e da vice-direção, o diálogo com os responsáveis e intervenções pedagógicas e disciplinares.

Quadro 4– Segunda Categoria: As intervenções no ambiente escolar.

Categoria 2 – As intervenções no ambiente escolar.		
Contempla todas as ações realizadas no próprio ambiente da escola com o objetivo de intervir nas dificuldades escolares presentes no cotidiano escolar.		
Categorias Iniciais	Critérios	Exemplos
O papel da supervisão e da vice-direção.	Termos ou expressões que se relacionam com as intervenções realizadas pela supervisão escolar ou pela vice direção.	“E quando são muitos alunos, até a supervisora e diretora entram na dança para trabalhar com as crianças” (Professora 5).
O diálogo com os responsáveis.	Termos ou expressões que se relacionam com a convocação dos pais para dialogarem com o professor e com a equipe diretiva.	“Aí eu relato esses fatos para a supervisora e a gente faz essa abordagem depois em uma reunião com os pais, sabe” (Professora 3).
As intervenções pedagógicas e disciplinares.	Termos ou expressões que se relacionam com o diálogo, com a avaliação diagnóstica, com a observação do aluno e com o trabalho individualizado com o estudante.	“Não uso as palavras, mas me imponho o tempo todo. Mas é extremamente desgastante e cansativo” (Professora 4).

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

A terceira categoria global, definida como “O encaminhamento e seus desdobramentos” foi subdividida em 3 categorias iniciais, sendo elas: os profissionais que recebem a queixa, o diagnóstico e a medicação e a interlocução entre a escola e o profissional.

Quadro 5 – Terceira Categoria: O encaminhamento e seus desdobramentos.

Categoria 3 – O encaminhamento e seus desdobramentos.		
Contempla todo o contexto do encaminhamento do aluno para um profissional externo ao ambiente da escola e as repercussões que o sucedem.		
Categorias iniciais	Critérios	Exemplos
Os profissionais que recebem a queixa.	Termos ou expressões que se relacionam a quem são os profissionais aos quais os estudantes são direcionados, para atendimento no âmbito da saúde, por queixa escolar.	“Primeiramente para o neuropediatra, psicopedagoga, mas geralmente a gente pede para o neuro porque ele abrange mais” (Professora 1).
O diagnóstico e a medicação.	Termos ou expressões que se relacionam ao sentido que o diagnóstico e a prescrição de medicação aos estudantes possuem para as docentes.	“Mas a gente precisa desse diagnóstico” (Professora 2).
A interlocução entre a escola e o profissional.	Termos ou expressões que se relacionam com a forma como ocorre o contato entre a equipe diretiva ou os professores e os profissionais que atendem à queixa escolar.	“Eu tenho certeza, sinto como profissional da educação, que se tivéssemos esse contato do professor com, por exemplo, esse psicólogo que está atendendo essa criança, eu tenho certeza que a ajuda seria muito melhor” (Professora 5).

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

A última e quarta categoria global, definida como “A queixa escolar na formação docente” foi subdividida em 2 categorias iniciais, sendo elas: a formação inicial e a formação continuada.

Quadro 6 – Quarta Categoria: A queixa escolar na formação docente.

Categoria 4 – A queixa escolar na formação docente.		
Aborda se/como a queixa escolar foi e é contemplada na formação do professor e as percepções deste profissional sobre a necessidade de aprofundar-se nessa temática e como isso poderia ser feito.		
Categorias iniciais	Crítérios	Exemplos
A formação inicial.	Termos ou expressões que se relacionam com a contemplação do tema da queixa escolar na formação inicial docente.	“Não, não que me lembre, porque assim, a queixa escolar existe, mas pensar sobre ela, o que podemos fazer, não” (Professora 4).
A formação continuada.	Termos ou expressões que se relacionam com a contemplação do tema da queixa escolar na formação continuada docente.	“Não, nessa última que eu fiz não falou, não, falou mais dessa questão da criança, não da queixa escolar, mas do voltar para escola, de como seria o voltar para escola” (Professora 5).

Fonte: Elaborado pelas Pesquisadoras, 2023.

8.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, realizamos a análise e discussão das respostas da entrevista (APÊNDICE A) realizada com as cinco participantes, através da plataforma Google Meet, e a apresentamos através das categorias e categorias iniciais obtidas pela exploração do *corpus* da pesquisa. Abordaremos como as participantes compreendem a queixa escolar em seu cotidiano de sala de aula, quais são as ações interventivas realizadas no espaço da escola diante das dificuldades

escolares, o contexto do encaminhamento do aluno para os profissionais externos à escola e a relação entre a queixa escolar e a formação docente inicial e continuada. Nosso objetivo é apresentar os dados coletados e interpretá-los, relacionando-os com a literatura existente e promovendo novas reflexões.

8.2.1 A queixa escolar

A primeira categoria definida refere-se às compreensões das participantes sobre o que é a queixa escolar. Os dados obtidos por meio das entrevistas revelaram que, para as entrevistadas, as principais dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar dizem respeito à família do estudante, ao cenário pós-pandêmico, aos aspectos macrossociais e ao aluno. Vale ressaltar, que a principal pergunta que delineou essa categoria – mas não a única – foi: “*o que você entende por queixa escolar?*” e as respostas das participantes demonstraram um desconhecimento acerca desse termo, uma vez que descreveram as maiores queixas que enfrentam em seu trabalho e no processo educacional. É necessário pontuar que a expressão queixa escolar ainda é um termo relativamente recente no meio acadêmico. Então, para agruparmos os termos e expressões que remetem a essa temática, apoiamos-nos na definição de Leonardo, Leal e Franco (2014, p. 208) que refletem que

A expressão 'queixa escolar' envolve todo um movimento que faz parte do cotidiano da escola e que encerra as dificuldades e contradições que compõem esse cotidiano, transparecendo insatisfação, negação, resistência, preconceitos, paralisação, estereótipos, frustração, cansaço e tantos outros aspectos.

No tocante à *família e à relação família-escola* - primeira subcategoria ou categoria inicial - caracterizadas como origem da queixa escolar, inicialmente, cumpre esclarecer que apesar dos diferentes arranjos familiares existentes, as professoras, ao apresentarem suas percepções, descreveram majoritariamente a participação dos pais dos alunos na instituição escolar. Assim, apesar de acreditarmos na diversidade de modos de ser família, as profissionais entrevistadas trouxeram principalmente o arranjo familiar nuclear. Entre as cinco participantes, três argumentaram que compreendem a queixa escolar principalmente como a ausência familiar no acompanhamento da vida escolar do filho. Podemos observar que as docentes se queixam do suporte da família e do não-monitoramento dos pais sobre o que acontece na instituição de ensino.

A maior queixa principalmente do pedagógico é a falta de apoio da família, a falta de assistência da família com as crianças, falta de acompanhamento (Professora 1).

O acompanhamento dos pais. Eu acho que infelizmente os pais ‘tão’ jogando muito mesmo pra escola (Professora 3).

Mas também olho pelo lado da indisciplina, da questão dos pais não nos ajudarem, de achar que a responsabilidade de educar o aluno, do filho dele, é o professor. Na verdade, as vezes a gente brinca assim que nós somos psicólogas, médicos, somos pais e nossa função mesmo de professor tem ficado por último, porque primeiro temos que olhar todas essas questões dos pais, para depois a gente estar trabalhando com a criança e isso complica um pouquinho (Professora 5).

Como exemplo, as participantes informaram que os deveres de casa muitas vezes não são realizados e que a causa seria a falta de apoio dos responsáveis aos filhos para que realizem as tarefas. Além disso, sinalizaram que os genitores são ausentes nas reuniões e atividades propostas pela escola.

A família que trabalha o dia todo, vai encontrar com a criança só a noite, e aquela mãe que trabalha o dia todo chega em casa para dar auxílio no dever de casa fica a desejar. Então estamos tendo muito alunos que vão para escola sem dever (Professora 1).

Às vezes o pai não participa, põe o menino na escola, mas ele tem dificuldade de desenvolver (Professora 2).

Essa criança fica sozinha, fica com a avó. Ela não consegue fazer dever de casa, ela tem dificuldade, ela precisa de alguém que consiga ensinar para ela (Professora 4).

Podemos observar que apesar de a segunda participante não apontar a relação família-escola como a principal dificuldade vivenciada em seu cotidiano, ela também descreveu negativamente a forma como os pais têm participado da vida escolar de suas crianças.

Família hoje é uma das coisas assim que não estão tão empenhadas na educação dos filhos. [...] Os pais não se interessam muito pela educação dos filhos. Manda tarefa pra casa, do jeito que a tarefa vai ela volta (Professora 2).

Por outro lado, as professoras descreveram os impactos positivos na educação dos alunos, quando os pais são participativos. Foi assinalado que o adulto que acompanha o que está acontecendo na instituição de ensino é capaz de sinalizar ou de perceber situações que não estão sendo analisadas ou compreendidas pela própria escola.

Quando você é um pai participativo, acaba que você acompanha toda aquela dinâmica e vê as vezes alguma falha e vai atrás. [...] A gente erra também, com certeza, a gente tem nossos erros e nem sempre é favorável, então se eles tivessem atentos eles poderiam perceber que muitas coisas não precisavam de acontecer, né (Professora 3).

Uma criança que tem o pai e a mãe ali do lado ajudando sempre, ou mesmo que sejam separados, mas auxiliam a criança, você vê a diferença (Professora 4).

Reforçamos a importância de os pais serem ouvidos e suas versões sobre as dificuldades escolares serem valorizadas, a partir da proposta de Orientação à Queixa Escolar de Souza (2007). Em sua abordagem, a autora relata que os pais são chamados para dizerem sobre suas hipóteses e apontarem possíveis soluções para os problemas. A capacidade de se comunicarem e de escutarem de forma efetiva as perspectivas de cada um pode favorecer à colaboração entre família-escola, conforme Fantinato e Macedo (2020, p. 466) afirmam que

O tempo todo família e escola estão repetindo ideias que ouviram do discurso público, ao invés de construí-las a partir do que estão vivendo, o que aumenta as expectativas e, conseqüentemente, as frustrações, pois ficam na espera do que o outro "deve fazer" ao invés de se comunicar.

Para Fantinato e Macedo (2020), escola e família precisam estabelecer uma relação de harmonia entre elas, porque são educadoras de uma mesma criança, cada uma responsável por educar em aspectos específicos. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) sinalizam que enquanto a família tem a responsabilidade de propiciar o desenvolvimento de comportamentos ou papéis sociais, a escola tem o objetivo de socializar um conhecimento sistematizado culturalmente. Isso nos leva a refletir que o ensino sobre conteúdos escolares não é uma responsabilidade da família.

Fantinato e Macedo (2020) retomam Vygotsky para exemplificar essa relação. Argumentam que, por trás de toda situação de aprendizagem vivenciada na escola, encontra-se uma história prévia do aluno, uma vez que para Vygotsky a aprendizagem antecede à entrada do estudante no ambiente de ensino. Assim, a família é a responsável por estimular a fala da criança em casa e, posteriormente, a mesma criança será ensinada a ler e a escrever na escola. No entanto, Fantinato e Macedo (2020) reforçam que a entrada da criança na escola não interrompe a educação familiar.

Deus, Cognetti e Boccatto (2016), em um trabalho sobre reflexões acerca da relação família-escola e, amparados pela Psicologia Histórico-Cultural, explicam que nas vivências familiares a criança poderá amplificar o que aprendeu na escola e legitimar o percurso escolar. Nesse sentido, a família pode contribuir e colaborar com as atividades escolares, que no espaço da instituição de ensino acontecem através de atividades formais e sistematizadas. Por isso, os recursos pessoais dos pais, na participação da educação dos filhos, podem interferir na inserção, na integração e no desenvolvimento deste no ambiente de ensino (DEUS; COGNETTI; BOCCATO, 2016).

A Psicologia Histórico-Cultural defende a necessidade de os responsáveis pelos alunos serem ativos na relação com a escola, porque o desenvolvimento infantil acontece em ambientes diversos e o que é apreendido neste espaço pode ser concretizado em outros meios, o que vai de encontro com a fala de uma das participantes da pesquisa, que pontua que

[...] Não existe escola sem família e nem família sem escola. Então, para fechar a entrevista nesse sentido queria só deixar essa colocação para você. Nós devemos estar juntos porque nós dependemos da família e a família depende de nós também (Professora 5).

Deus, Cognetti e Bocatto (2016) defendem que para acontecer a participação familiar na vida escolar do filho é necessário "boa comunicação e cuidado nos procedimentos e atividades que podem servir de ponte e auxílio à aprendizagem" (2016, p. 16). Além disso, é preciso considerar como a família é percebida pela própria escola. Segundo os autores, o perfil socioeconômico e de escolaridade dos pais podem interferir na forma como eles participam da vida escolar do filho, sendo que essa interferência pode acontecer por os responsáveis sentirem-se inseguros ou sem condições de contribuir com o processo de aprendizagem do filho. Aliado a isso, conforme encontramos em nossa pesquisa, os docentes, ao se depararem com essas condições, por vezes desacreditam da capacidade dos genitores de auxiliarem a criança (DEUS; COGNETTI; BOCATTO, 2016).

Em outras palavras, é preciso considerar o nível de escolaridade e econômico das famílias dos estudantes, não para estigmatizar os responsáveis como incapazes de auxiliarem os filhos no processo de escolarização, mas sim para avaliar se essas variáveis têm impactado negativamente a forma como o sistema escolar os valoriza e a forma como a própria família percebe que pode ou não contribuir com o percurso de aprendizagem das crianças e adolescentes. Além disso, as condições econômicas familiares não podem ser compreendidas como fator que determina o fracasso ou o sucesso escolar. Uma das entrevistadas em nossa pesquisa, um outro fator que deve ser considerado é o tempo de qualidade da família com o aluno:

A criança tem avanços, mas vai pro ano seguinte com aquela defasagem porque no meu entender a família não tinha condições de dar aquele suporte que a criança precisa e nem sempre em relação com condições financeiras. Porque geralmente pensamos, é família mais pobre, mas as vezes a família até tem condição, mas não tem tempo para aquela criança (Professora 4).

As entrevistadas 4 e 5 também relataram que, às vezes, é necessário solicitar o auxílio dos responsáveis para que seja sanada algumas dificuldades vivenciadas em sala de aula, o que nos remete à reflexão de Fantinato e Macedo (2020) que argumentam que a escola cria expectativas no modo como a família deve monitorar o processo de escolarização dos filhos e a família, por sua vez, cria a expectativa que a instituição de ensino será capaz de conduzir os seus filhos a um futuro mais promissor. Observa-se um "empurra-empurra" de responsabilidades dos docentes aos genitores e vice-versa (FANTINATO; MACEDO, 2020):

Aí chamei a família em momentos diferentes e propus assim, que tiraria a foto do caderno ou do quadro. Mando para mãe e a mãe coloca esse aluno para completar essa matéria porque é importante que ele tenha a matéria completa para ele poder estudar (Professora 4).

A gente manda para casa também atividades extras, para família estar nos ajudando em casa também (Professora 5).

Segundo Fantinato e Macedo (2020), escola e família se complementam no processo de escolarização, mas, para isso, é necessário haver "entrosamento" entre eles. No entanto, argumentam que o papel da família e da escola precisa ser respaldada na clareza sobre o que cada um pode e deve fazer, delineando de forma explícita as fronteiras da função de cada um na aprendizagem. Neste mesmo sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101) pontuam que “escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições”.

Ou seja, apesar de ambas estarem empenhadas na educação das crianças, é preciso estabelecer o papel de cada uma, para que não se crie expectativas disfuncionais e uma transferência de responsabilidades, às quais ninguém assume. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirmam que enquanto a escola deve propiciar o acesso aos saberes socialmente construídos, de forma sistemática, a família deve favorecer a aprendizagem da socialização e dos comportamentos em sociedade. Diante desses diferentes objetivos, pode haver divergência entre os valores coletivos que a escola tenta alcançar e os valores individuais que variam de acordo com cada família. É comum que quando as famílias não se encaixam no modelo idealizado pela escola, elas sejam culpabilizadas pela queixa escolar. Conforme encontramos na fala das participantes, se a família for vista como adversária dos objetivos da escola, a relação com o sistema escolar será orientada para uma busca de um culpado e não para o desenvolvimento de uma responsabilização compartilhada (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Sobre a queixa da não participação dos pais nas reuniões escolares, Fantinato e Macedo (2020) sugerem que a instituição de ensino procure agendá-las em horários mais acessíveis à participação dos genitores. Destacamos que para uma relação colaborativa entre esses dois agentes formativos é indispensável um olhar de sensibilidade para a realidade das famílias, na tentativa de também compreender os motivos pelos quais elas não conseguem participar ativamente, ou da maneira que é esperado, do que é proposto.

O mesmo é percebido por Barroco (2007) que afirma que “tudo o que está dentro dos muros escolares também está fora dele, ou, ainda que, para se compreender o que se passa dentro da escola, é necessário ter a clareza do que se passa fora dela”. Deus, Cognetti e Bocatto (2016) defendem que a relação entre a família e a escola precisa ser pensada e estruturada a partir da criação de estratégias de integração entre elas. Isso sugere que por mais que a interação possa parecer natural, ela precisa ser pensada através de ações que favoreçam um vínculo colaborativo, inclusive no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Assim, sugerimos que o primeiro passo para traçar qualquer intervenção é considerar o contexto histórico-cultural das famílias (DEUS; COGNETTI; BOCATTO, 2016). Analisar a realidade em que as famílias estão inseridas é necessário para que as ações de colaboração desenvolvidas sejam adequadas ao que é possível de ser feito tanto pela escola quanto pela família, uma vez que intervenções descontextualizadas dos dilemas sociais enfrentados por aluno não contribui para a mobilização dessas famílias no ambiente escolar. Outro aspecto importante para superar o distanciamento é considerar também quais as ações da escola e dos docentes que têm promovido ou não essa aproximação (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Ainda em relação à família, o relato das professoras sinaliza para a crença de que há uma relação direta e significativa entre as dificuldades vivenciadas pelos alunos no espaço da escola e o histórico escolar de membros de sua família. As docentes pontuaram como fatores que se relacionam com as dificuldades dos estudantes o analfabetismo ou a baixa escolaridade dos pais e as adversidades escolares enfrentadas por irmãos mais velhos em momentos anteriores.

Tem casos que não é que a gente faz uma avaliação própria, mas às vezes quando já tem irmão que tem caso, e aí vem o irmãozinho que está tendo aquela dificuldade também (Professora 1).

Esse é um caso que a gente precisa analisar porque assim, é também um caso familiar. A família começa é... praticamente ninguém aprende na família, são todos

analfabetos, tem um irmão na escola com o mesmo caso, dificuldade na aprendizagem (Professora 2).

A gente percebe que a família também não tem uma formação inicial, eles não acham que a escola é importante para as crianças, então acaba que chega na escola e vai se repetindo (Professora 2).

Eu tive alunos que ficavam com os avós e não sabiam orientar porque eram analfabetos, então eles tinham muitas dificuldades (Professora 5).

Esses dados nos permitem supor que as professoras percebem, pelo menos em parte, os fenômenos escolares como diretamente relacionados com disfunções ou problemas hereditários. Essa percepção das professoras, na qual o fracasso escolar é analisado por disfunções inatas, convertendo as queixas escolares em "transtornos, distúrbios, etc., de etiologia neurológica" (LEONARDO et al., 2020, p. 19) é amplamente encontrada na literatura científica, conforme sinalizamos nos capítulos teóricos deste trabalho. Os relatos apresentados começam a direcionar a queixa escolar para o aluno, como aquele quem porta a dificuldade escolar.

No entanto, nesta categoria inicial sobressai o entendimento das participantes de que a dificuldade advém de fatores hereditários na família ou do nível de escolaridade dos pais. Conforme pontuam Gomes e Pedrero (2015), as causas centradas na família chamam a atenção porque aparecem tanto no que diz respeito às críticas à dinâmica familiar quanto ao contexto social do aluno.

Segundo Leonardo, Leal e Franco (2014), o foco dos problemas na escolarização tem sido o aluno, em dois aspectos: considerando o problema como inato ou intrínseco à sua família. Verifica-se que é necessário problematizar a redução da queixa escolar aos distúrbios orgânicos porque o discurso que naturaliza o fracasso escolar esconde as controvérsias do modo de produção desigual da nossa sociedade (LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2014). Os autores ainda argumentam que a simplificação das queixas escolares aos problemas familiares ou individuais também contribuem para a continuidade de encaminhamentos aos serviços de saúde. Nesse sentido,

A eficácia desse ensino e a dinâmica institucional que conforma a produção das queixas escolares e encaminhamentos nem chegam a ser questionadas porque sucumbem a uma análise superficial da situação das crianças e de suas famílias, especialmente aquelas provenientes das camadas mais empobrecidas da população usuária de uma escola precarizada e refém de um ensino de má qualidade (GOMES; PEDRERO, 2015, p. 1253).

A partir das contribuições de Souza (2007) identificamos que a circulação de histórias ruins sobre a família dos estudantes, acompanhada de perspectivas preconceituosas, coloca sobre o aluno uma imagem de desvalorização que o impacta. Ao acreditar que a criança reproduz a história do irmão mais velho, sem analisar de forma individualizada a história desse sujeito, como indivíduo ativo na sociedade e não mero reproduzidor de uma vivência familiar, há uma tendência do olhar do educador que desacredita que o estudante é capaz de ter uma trajetória escolar diferente. O sucesso no futuro pessoal e escolar deixa de ser uma possibilidade e, assim, os docentes diminuem a sua curiosidade sobre o aluno: reduzem as falas direcionadas a eles, os recursos e olhar (SOUZA, 2007).

Além disso, o analfabetismo ou a baixa escolaridade dos pais não podem ser vistos como problemas de origem familiar. Conforme argumenta Paixão (2005), em seu trabalho intitulado "Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão", apesar dos educadores estabelecerem uma expectativa do que é desejável nas relações com a família e apesar de a escola ser universal, os sentidos que ela adquire são diversos e interagem com os aspectos econômicos e culturais de cada família. Dias (2017), ao discorrer sobre a escolarização das crianças de famílias dos trabalhadores mais pobres, esclarece que as crianças de famílias mais pobres são valorizadas em sua comunidade, no que diz respeito a sua cultura, mas ao adentrarem no espaço escolar o conhecimento que possuem não é bem aceito, como por exemplo, as variações linguísticas que demonstram.

Nesse contexto, apenas o conhecimento letrado é reconhecido como válido. Portanto, é importante refletir sobre a legitimidade do conhecimento das famílias que possuem histórico de analfabetismo, sem pré-julgar que essas experiências escolares impedem que eles contribuam para uma educação diferente para seus filhos. Por outro lado, incluir os aspectos familiares na investigação de dificuldades escolares é um passo em direção à superação da ideia de que as dificuldades escolares são causadas por algum problema que pertence exclusivamente ao aluno, pois isso adiciona mais um aspecto a ser analisado. Paixão (2005, p. 149) afirma que de fato existe uma relação entre o capital escolar dos responsáveis e as oportunidades de os filhos serem bem-sucedidos na escola, uma vez que

Pais mais escolarizados têm mais capital cultural, compreendem o sistema educacional, fazem escolhas sobre o tipo de instituição e de professores que propiciam escolaridades consideradas de sucesso para seus filhos e têm melhores condições de responder às expectativas do colégio no acompanhamento dos filhos, de assumir as funções de professor oculto.

No entanto, a autora destaca as condições sociais que situam essa realidade, em contramão a tendência de culpabilizar a família. Paixão (2005) argumenta que, nas entrevistas realizadas com mulheres que tinham como profissão serem catadoras de lixo, as circunstâncias de vida dificultaram a entrada ou a permanência delas no ambiente escolar. A autora reflete que fatores como a necessidade de contribuir financeiramente com a família ou gravidez precoce afastaram essas mulheres da escola. As participantes foram relatam sentimentos de vergonha por não conseguirem ler, além de grande esforço para aprenderem a ler ou a escrever, até mesmo sozinhas.

Então, ao questionarmos criticamente a crença quase determinística de que há uma causalidade entre a dificuldade de um aluno e um histórico familiar que o antecede, não negamos a necessidade de retomar a interação e percurso da família com o processo de ensino-aprendizagem. Mas, como esclarece Dias (2017), o analfabetismo é um marcador de uma sociedade que é significativamente desigual. Dessa forma, destacamos que o baixo nível de escolaridade dos pais não é um traço genético passado de gerações em gerações, uma vez que é uma consequência de uma sociedade que não atingiu a sua proposta de equidade e de justiça.

Dias (2017) ainda argumenta que existe um esforço e reconhecimento, por parte destas famílias, em relação à educação escolar. O esforço de manter os filhos nas instituições de ensino, mesmo quando o percurso educacional distancia-se de uma realidade vivenciada por eles próprios precisa ser considerada. Ressaltamos que frente às dificuldades escolares, a relação institucional, a dinâmica escolar e as ações pedagógicas precisam ser consideradas também na investigação, o que não acontecerá se o aluno for visto como mero reproduz da “não-aprendizagem” de outra pessoa de sua família (SOUZA, 2007).

Outro aspecto caracterizado como queixa escolar, pelas participantes, refere-se à organização e ao arranjo familiar, além de variáveis socioeconômicas que envolvem a família. As professoras apontaram, em seus discursos, que as dificuldades escolares apresentadas estão intimamente relacionadas ao contexto familiar dos alunos e que o perfil da família dos estudantes encaminhados tem como característica uma desestrutura familiar: uma vida tumultuada, sem rotina e desorganizada.

Aquele que né reflete a família, é o aluno sem compromisso, é o aluno sofrido né. Porque passa por situações terríveis em casa e ali não existe concentração ‘pra’... ‘pro’ que realmente é necessário (Professora 3).

Têm aqueles que hora que vai conversar com os pais você vê que também estão com a mente bem tumultuada, não tem direcionamento, percebe que em casa não tem horário, não tem organização (Professora 1).

Mas têm casos que a gente chama a família e vemos um desajustamento tão grande naquela família que aquela pessoa mal te escuta e a escola fica sem ter o que fazer, porque se a família não dá conta de dar o respaldo que ela precisa, aí a gente se sente muito limitada (Professora 4).

Geralmente são pais separados ou que brigam entre eles. As questões são bem nítidas nessa questão de separação dos pais. Eles casam muito novos e depois não conseguem sustentar a família (Professora 5).

Os relatos das participantes explicitam que existe um padrão idealizado que define como as famílias devem se comportar, o que nos remete às contribuições de Patto (1999). Em seus estudos, a autora esclareceu que a família do aluno é distanciada das condições sociais que a produz e por isso, é comum que ela seja vista como a responsável pelas dificuldades escolares dos filhos. Leonardo et. al (2020) ressaltam que as justificativas para o fracasso escolar serão simplistas se a família for compreendida por modelos que a definam com inadequada.

Concomitantemente, a família compreendida como inadequada, acaba sendo desvalorizada em seu discurso, uma vez que suas versões são pré-concebidas como errôneas ou sem sentido (FANTINATO; MACEDO, 2020). Assim, supomos uma situação na qual os pais são chamados na escola porque o filho não tem atingido o que era esperado para sua faixa etária em termos de alfabetização. Os responsáveis poderão explicar que em casa, por trabalharem em turnos de dois períodos, o irmão adolescente mais velho, de 15 anos, é quem auxilia a criança em tarefas escolares. Se, de imediato, a rotina familiar for vista como inadequada, por não atingir a expectativa de que os adultos quem devem prestar o auxílio à criança, a perspectiva de compreender como esse irmão tem fornecido ajuda será desconsiderada na investigação do dilema escolar. Assim, Fantinato e Macedo (2020) afirmam que a divergência na forma de compreender a educação não é necessariamente sinônimo de despreocupação dos responsáveis em relação ao ensino.

O discurso das docentes também pode ser explicado pela Teoria da Carência Cultural de Patto (1999), conforme apresentamos no capítulo 3 deste estudo, uma vez que apontam como possível causa para as dificuldades escolares o que compreendem como um desarranjo familiar. Para definir a desestrutura familiar é necessário definir o que é esperado dessas famílias e, conforme nos esclarece Fantinato e Macedo (2020, p. 931) “a escola vê a socialização de um ponto de vista único e padronizado; já a família obedece à uma diversidade de objetivos a partir de seu modo de vida e possibilidade de experiências”. Machado e Souza (1997) sinalizam que

os comportamentos do aluno em sala de aula são compreendidos como frutos de carências cognitivas, afetivas e nutricionais.

Para ilustrar a padronização do que se espera das famílias, Machado e Souza (1997) descrevem que encontraram artigos que descrevem como as mães deveriam ajudar seus filhos na aprendizagem. Esses artigos incluíam orientações para adequar o ambiente com iluminação adequada, estabelecer um horário fixo para os estudos na rotina e oferecer auxílio aos filhos nas tarefas escolares. Esclarecem que essa fórmula de orientar os genitores a guiarem os estudos dos filhos se localizam em um contexto temporal e espacial que se apoiam em uma realidade específica de uma categoria social, que não contempla a diversidade das famílias. Souza (2007, p. 38) é enfática ao afirmar que

Embora a escola tenha como um de seus principais objetivos ser um espaço de socialização do saber, a sua inserção se dá numa determinada sociedade, com uma organização política, social e econômica específica, sendo, no caso brasileiro, fortemente marcada por preconceitos sociais, principalmente em relação às famílias mais pobres. O fato de uma criança pertencer a determinado bairro, frequentar determinada escola, ser considerada como incapaz de aprender em função de sua condição de vida, está muito mais próximo dos motivos que a levam ao fracasso escolar do que de dificuldades que possa apresentar na relação com o aprender. E o que as pesquisas vêm mostrando é que grande parte dessas dificuldades se produz na escola, pela inadequação como essa criança é tratada.

No entanto, vale ressaltar que apesar de haver um discurso estigmatizante das professoras em relação às famílias, não se nega a existência de situações vivenciadas em espaços familiares que precisam ser combatidas ou alvo de intervenções externas. Mesmo nesse caso, quando de fato se identifica que há um problema familiar que interfere na aprendizagem do aluno, é preciso pensar em estratégias pedagógicas que possam contribuir com o estudante no próprio ambiente escolar (SOUZA, 2007).

Podemos ilustrar a nossa reflexão, com a fala de uma das educadoras, que descreveu que a escola aciona o Conselho Tutelar quando o aluno não se comporta adequadamente e a família não comparece ao ambiente escolar para resolver esse problema:

Família não deu conta, acionamos o Conselho Tutelar. Tem essa questão também porque as vezes a família não comparece à escola e como a criança é muito indisciplinada, aí é necessário acionarmos o Conselho Tutelar para orientar e chamar a família para nos ajudar nessa questão (Professora 5).

Apesar do Conselho Tutelar (CT) ser um órgão de garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, conforme nos esclarece o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), não é ele o responsável por resolver os problemas escolares, o que se difere, por exemplo do papel protetivo da escola ao denunciar casos em que suspeita de alguma situação de maus-tratos ou

violência vivenciado por algum estudante da instituição. De fato, há uma relação entre ele a escola, uma vez que, partilham a responsabilidade de monitorar as ausências dos estudantes, as situações de violação de direito e a garantia de vaga para a criança estudar (SOUZA; TEIXEIRA; SILVA, 2003). No entanto, em um estudo realizado pelos autores foi observado uma transferência das responsabilidades que são da instituição de ensino ao Conselho Tutelar.

Exemplificaram que os conselheiros constantemente são acionados para atenderem problemas que acontecem dentro do ambiente escolar. Para Souza, Teixeira e Souza (2003, p. 77) não há uma delimitação clara das fronteiras de atuação de cada um deles, uma vez que "[...] fazendo que haja uma demanda significativa de questões disciplinares e de aproveitamento ao CT, questões estas que seriam, em princípio, tarefa da escola". Neste mesmo sentido, o discurso da educadora nos sugere que este órgão é chamado para resolver conflitos que surgem e se mantém no espaço escolar. Os autores afirmam que Conselho Tutelar não foi criado para solucionar essas demandas, uma vez que deve atuar em casos de violação de direitos, como por exemplo, em situações em que o acesso ou a permanência da criança ou do adolescente, nas escolas, são negados (1990).

Com essa discussão, observamos que para superar o discurso reducionista sobre o impacto da estrutura familiar sobre a aprendizagem da criança, a investigação da queixa escolar precisa ser sempre respaldada por uma diferenciação crítica do que pertence à existência de diferentes realidades e precisa ser respeitado ou compreendido e o que de fato se configura como fator de risco para o desenvolvimento infantil. Para isso, sugerimos como materiais orientadores o artigo de Maia e Williams (2005), intitulado “Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área” e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Utilizamos como exemplo o trecho a seguir, relatado por uma das docentes:

Exemplo de uma aluna [...] o pai fez chantagem com o menininho de que se ele não comportasse na escola ele ia morrer (Professora 1).

É aquele que né reflete a família, é o aluno sem compromisso, é o aluno sofrido né (Professora 3).

O artigo 5º do Eca define que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. No relato apresentado pela docente acima, ela sinaliza que o aluno foi ameaçado pelo pai, como uma estratégia punitiva para que se comportasse na escola. Maia e Williams (2005) definem que as

ameaças constituem uma forma de violência psicológica e que causa impactos negativos nas áreas intrapessoais, emocionais, sociais e físicas.

Assim, a situação descrita pela profissional poderia ser investigada para compreender a intensidade, a frequência e a cronicidade ou o apaziguamento da fala do genitor, para que seja possível identificar a gravidade dela à criança e o contexto no qual ela ocorreu. Já em uma fala da entrevistada 03, na qual ela sinalizou que o aluno reflete as situações conflituosas vivenciadas em casa, não conseguimos fazer a diferenciação do que poderia se configurar como fator de risco ou não, porque não há uma descrição de quais são esses conflitos e se a criança participa ou não deles.

Neste sentido, em uma pesquisa realizada por Fantinato e Macedo (2020), com seis crianças estudantes até a terceira série do ensino fundamental, com suas famílias (seis participantes) e com suas professoras (três educadoras), os autores perceberam que uma das docentes atribuía como causa às dificuldades de aprendizagem as brigas que aconteciam no ambiente familiar. Frente aos dados encontrados e apesar dessa situação ser relevante para a entender o momento em que a criança se encontra, Fantinato e Macedo (2020) argumentam que o conhecimento da escola sobre esse fenômeno não foi acompanhado de nenhuma ação que poderia contribuir com a aprendizagem do aluno naquele momento. Ao reforçarmos essa reflexão dos autores, não temos como objetivo transferir à escola a responsabilidade por solucionar demandas que são familiares, porque senão entraríamos em um círculo vicioso de buscar transferências de responsabilidades.

Nosso objetivo é refletir sobre a possibilidade de a instituição de ensino atuar em momentos em que questões familiares impactam as condições de aprendizagem dos alunos, uma vez que as docentes frequentemente relatam esse impacto. De acordo com Fantinato e Macedo (2020), as transições e mudanças na dinâmica familiar e nos papéis desempenhados por cada membro da família podem estar relacionadas com as dificuldades escolares, especialmente quando não são comunicadas claramente para a criança. Nesses casos, as educadoras podem, por exemplo, oferecer leituras que ajudem a criança a buscar ajuda, a nomear e identificar suas emoções e a lidar com a situação. Também é importante sensibilizar as crianças para a diversidade de arranjos familiares existentes e a importância do respeito a essas diferenças. Uma reflexão semelhante foi sinalizada por uma das professoras entrevistadas que argumentou que continua realizando intervenções em sala de aula, mesmo após não conseguir o suporte que esperava da família do estudante:

[...] E aí tem alguns casos que não adianta, e aí nesse não adianta a gente cria estratégias dentro da sala de aula para tentar sanar, mas geralmente a gente não consegue (Professora 4).

Podemos encontrar respaldo na Lei de Diretrizes Básicas que pontua, respectivamente, em seu artigo 32º que “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Por isso, defendemos que é necessário analisar as variáveis sociais e econômicas para que possamos, de fato, compreender os fenômenos escolares, uma vez que elas influenciam as relações que existem na instituição de ensino. No entanto, ressaltamos as limitações da compreensão da queixa escolar que se apoia no contexto socioeconômico e nos costumes familiares apenas para justificar as problemáticas na aprendizagem ou no comportamento ou para estereotipar a família, visto que não questiona a ordem vigente que mantém as desigualdades sociais e as condições de vida insatisfatórias, não contribuindo para o rompimento dos estigmas sobre o aluno e para a superação do fracasso da escolarização.

Um exemplo é a percepção negativa, nos relatos das entrevistadas, acerca dos projetos em que a criança fica na escola em tempo integral.

Temos muitas crianças que ficam em projeto. Então algumas famílias deixam a educação só para o estado, acha que a escola que vai resolver, então é difícil (Professora 1).

Tem muito aluno que fica, os alunos que têm mais dificuldade, os casos mais difíceis, são alunos que participam do projeto na escola. Lá eles já têm uma ajuda de uma profissional que fica no extraturno, ajudando nas coisas básicas, muitas vezes ajuda saúde, educação, higiene. [...] Então geralmente o perfil do aluno que tem dificuldade é o perfil do aluno que não tem o pai e a mãe em casa e vai para projeto e fica o dia todo na escola (Professora 2).

Então, as crianças iam para a escola, tinham várias oficinas, tinha um momento de fazer o dever de casa, de tomar banho, aí sim que a gente via é... mais o afastamento dos pais, porque eles acreditavam que a educação integral é como se fosse um ‘crechão’. [...] E mais uma vez eu te falo que essa falta de estrutura familiar é, esse abandono dos filhos, essa entrega total para a escola, é um indício fortíssimo assim do que é o aluno dentro da sala de aula (Professora 3).

Os comentários das educadoras sinalizam o entendimento de que a inserção dos filhos na escola em período integral é devido a uma negligência da família, que transfere para a

instituição aquilo que seria de sua responsabilidade. Destaca-se que nos discursos apresentados foram desconsiderados os possíveis motivos que levam os responsáveis a fazerem essa escolha, como a rotina de trabalho, a sobrecarga materna, a não possibilidade de escolher entre trabalhar e ter disponibilidade para cuidar dos filhos em casa e a ausência de rede de apoio que possa dar esse suporte.

Além disso, compreendemos que os pais que inserem suas crianças nestes projetos cumprem sua função protetiva, uma vez que garantem que elas ficarão em um ambiente no qual terão seus direitos atendidos, como acesso à alimentação, educação e monitoramento. Dessa forma, os projetos integrais podem evitar situações de negligência no contexto familiar. Maia e Williams (2005) explicam que fontes de apoio individual ou institucional disponíveis tanto para a criança quanto para a família configuram-se como fatores de proteção ao desenvolvimento infantil. Neste cenário, apenas uma das entrevistadas apresentou uma visão positiva sobre os projetos em contraturno escolar:

Tive uma turma de quarto ano e tinham muitas crianças que não sabiam ler e precisaram de um reforço escolar e muitas famílias não levaram, fizeram compromisso de que iam levar no contraturno e não levaram. **As famílias que levaram tiveram retorno e as crianças avançaram na alfabetização** (Professora 4).

Toda a discussão apresentada até esse momento se mostra ainda mais relevante quando observamos que as queixas apresentadas sobre a família corroboram a percepção das entrevistadas sobre qual é o perfil da família do aluno encaminhado para serviços de atendimento clínico fora do ambiente da escola. A baixa classe econômica dos pais dos alunos foi assinalada como uma característica comum, assim como o arranjo familiar, exemplificada pela separação dos pais de um dos estudantes e a resistência para aceitar o diagnóstico dos filhos. Sobre esse último aspecto, discutiremos de forma mais aprofundada sobre as perspectivas diferentes entre a família e a escola frente aos diagnósticos que crianças e adolescentes constantemente recebem.

Foi observado que pais com baixo nível de escolaridade e falta de participação na escola tendem a encaminhar seus filhos frequentemente aos serviços de saúde. Diante disso, podemos observar que essas características aparecem no discurso das professoras tanto no momento em que foram questionadas sobre o que compreendem acerca da queixa escolar quanto no momento em que foram indagadas sobre o perfil familiar e do aluno encaminhado em razão de possíveis dificuldades escolares.

O perfil social são pessoas de baixa renda, até mesmo porque é uma escola de periferia então a gente consegue perceber isso aí (Professora 2).

Então, geralmente é... os pais são separados, inclusive esse que tem TDAH ele é... os pais são separados. E aí eu percebo que ele sofre muito com isso, com o distanciamento do pai (Professora 3).

A mãe também não faz 'conta' nenhuma dele, vive com outro homem e essa criança vive com uma avó, que é alcoólatra. Então realmente é essa desestrutura familiar (Professora 3).

E muitas vezes se repete no grupo familiar inteiro: a mãe é analfabeta, o pai é analfabeto e aí os filhos também continuam a... no mesmo perfil né (Professora 2)

Não participa das reuniões de pais, não participa de atividades na escola, então vai virando assim... contínuo né a situação (Professora 2).

E também a família daquela criança de renda mais inferior, porque a família sai toda para trabalhar fora e a criança fica com uma pessoa, um vizinho, com avó ou avô, com pessoas que não tem condição de orientar tanto na área da aprendizagem quanto na área da disciplina porque o avô e avó deixa o neto fazer o que quer, e na área de aprendizagem muitos não sabem ler, não tem formação acadêmica e aí dificulta muito (Professora 5).

A respeito do nível de escolaridade dos responsáveis, reforçamos novamente e destacamos a reflexão de Souza (2007) de que o analfabetismo é um fator de exclusão social e distancia o indivíduo da possibilidade de obter informações que pertencem a uma sociedade que é letrada, assim, é um sinalizador das intensas desigualdades sociais do nosso país. Henriques (2006 *apud* FANTINADO; MACEDO, 2020) explica que pessoas com poucos anos de escolarização geralmente sofrem injustiças e preconceitos e, concomitantemente, são desamparadas pelo Estado. Em consequência a isso, reduzem as chances de recorrer aos serviços que garantam seus direitos ou que minimizem a situação frágil em que se encontram.

Destarte, considerando todos os aspectos sinalizados pelas entrevistadas a respeito da relação família-escola podemos verificar que a culpabilização das dificuldades escolares foi direcionada para os pais e para as suas condições econômicas e culturais. Como já argumentamos em diferentes momentos neste trabalho, a busca por uma relação de causa-efeito para justificar a queixa escolar "não pode cair no reducionismo de análise de apenas um dos envolvidos" (LEONARDO et al., 2020, p. 66).

Assim, para contribuirmos com a superação da concepção fragmentada sobre o que origina ou mantém as dificuldades de escolarização, retomamos as contribuições de Machado

e Souza (1997) que orientam uma nova forma dos psicólogos conceberem a queixa escolar. Apesar das sugestões serem direcionadas a esses profissionais, acreditamos que tendem a contribuir com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As autoras esclarecem que precisamos perceber as relações que marcam uma sociedade que é desigual e que devemos incluir na análise de investigação dos dilemas escolares, as seguintes perguntas:

Ao invés de perguntarmos à mãe, numa anamnese a respeito de um dia na rotina da criança, precisamos conhecer como a professora entende os problemas de seu aluno, dando informações sobre o contexto de sala de aula. Ao invés de colhermos informações sobre os primeiros meses de Vida da criança, podemos obter dados sobre sua história escolar, sobre a classe em que está (critérios de formação), por exemplo, e o que pensa sobre as queixas feitas pela professora. Ao invés de aplicarmos testes de inteligência e projetivos, formamos pequenos grupos onde são criados espaços de expressão e comunicação, onde a criança fala de seu aprendizado, de sua vida escolar e mostra as suas potencialidades cognitivas e expressivas (p. 36).

Mudar a ótica da investigação pode nos levar a encontrar a necessidade de um encaminhamento para um serviço externo à escola ou para um serviço de orientações aos pais, por exemplo. Mas interrompendo a necessidade de encontrar neles o culpado pelo fracasso escolar, acreditamos que a escola poderá contribuir com o processo de ensino-aprendizagem mesmo nestes casos, uma vez que, conforme pontua Souza (2007) o espaço pedagógico é um ambiente que promove relações mais funcionais e que auxilia a estruturar o psiquismo. Ou seja, apenas dizer que a origem do problema se encontra na família ou em um problema emocional ou biológico do aluno não pode ser justificativa para interromper as intervenções pedagógicas (SOUZA, 2007).

O *cenário pós-pandêmico* também foi apontado como uma das queixas escolares enfrentadas pelo professor. Nos relatos das entrevistadas o retorno para a sala de aula após os alunos ficarem em casa por mais de um ano, devido à pandemia do COVID-19, trouxe novos desafios para elas. O tempo de duração das aulas na modalidade on-line, as metodologias de avaliação utilizadas nesse período e a defasagem na aprendizagem foram compreendidas como as causas para dificuldades que elas têm enfrentado atualmente:

A pandemia, primeira coisa, ficou uma defasagem muito grande, muito mesmo. [...] A criança tinha o dia todo para fazer a avaliação, ela não fazia a avaliação sozinha porque não era com a câmera, era pelo portal, então não fazia sozinha, e era só nota boa, nota boa (Professora 1).

Olha, assim, a gente tá voltando de um período de pandemia. A gente pensou que ia sair 30 dias da sala de aula e durou 2 anos, né. Então a queixa principal hoje é o quanto o aluno perdeu nesse período (Professora 3).

A gente tinha aula o tempo todo, mas não é a mesma coisa, o contato físico é outra coisa (Professora 1).

Como novos desafios advindos desse cenário, as professoras sinalizaram que

No início do ano foi muito difícil porque voltar, voltar para uma sala de aula, ficar ali 4 horas sentado, e copiar, é outro ritmo. E isso já causou um impacto, a criança não queria ficar dentro de sala, falava que estava com dor de barriga, que estava com aquilo. Os maiores, do quinto ano, aquela sensação de cansaço, falavam: nossa tem mais coisa? (Professora 1).

Então o aluno hoje perdeu até aquela noção de escola, ficou dois anos em casa. Então até as regras de escola, ‘pra’ gente hoje, que começou lá na educação infantil, fazer fila, sentar, a gente tá tendo dificuldade com relação a isso (Professora 2).

Então, chegou um ponto que vi progresso muito pequeno nessa parte da escrita, porque as crianças realmente não queriam escrever, não sei se pelos dois anos da pandemia que pegaram muitas coisas prontas, apostilas (Professora 4).

Eu acho que eles tiveram um susto muito grande quando voltaram para escola porque na escola tem regras e essa questão da regra, se em casa a criança não tem regra, ela não consegue cumprir regras na escola (Professora 5).

Podemos perceber que o discurso das professoras sinalizou para as consequências da pandemia na educação, mas para abordarmos as reflexões pertinentes a essa categoria inicial, consideramos importante trazer breves apontamentos sobre o cenário escolar entre os anos de 2020 e 2021, a fim de ampliar a compreensão a respeito de seus impactos.

A vida escolar durante a pandemia exigiu diversas adaptações por parte tanto do professor quanto do aluno e trouxe, de maneira impositiva, novas maneiras de “ser professor e de ser aluno”. Para Macedo (2021), esse período escancarou a falta de políticas educacionais que oportunizassem o direito ao processo de escolarização no ano de 2020 e, frente a isso, as famílias, as escolas públicas e os professores foram quem criaram ações para se manterem próximas dos alunos que não tinham acesso ao mundo digital.

Trezzi (2021) reflete que algumas necessidades que estavam próximas de emergirem e mudanças que demorariam a acontecer no Brasil, manifestaram-se, de forma emergencial, com a pandemia do COVID-19. Para ele, no começo da pandemia e da necessidade imposta da escola se reorganizar, as instituições de ensino públicas depararam-se com a dificuldade de não terem condições de migrarem para o ensino remoto. Macedo (2021) acrescenta que o tempo dado para a escola se reorganizar e dar continuidade ao ano letivo foi pouco.

Isso aponta para a discrepância entre as diferentes realidades escolares no Brasil, uma vez que as escolas particulares não enfrentaram no mesmo grau essa dificuldade. As diferentes

realidades sociais interferiram no acesso às atividades, aos conteúdos ministrados e às ferramentas criadas pela escola para dar continuidade à educação formal nesse período (MACEDO, 2021). Assim, mesmo antes da pandemia e do enfrentamento de seus impactos, a garantia do direito legal à educação enfrentava dificuldades, o que foi agravado com o contexto pandêmico, assim como as desigualdades sociais (TREZZI, 2021; MACEDO, 2021).

Além disso, Gatti (2020) esclarece que devido à ausência de articulação do governo, a nível mais amplo, houve também diferenças, nas decisões tomadas, entre os estados e municípios. Alguns fatores descritos por Macedo (2021), como as dificuldades enfrentadas pela família no período pandêmico, são importantes de serem pontuadas porque se relacionam com aquelas sinalizadas pelas entrevistadas no retorno das crianças para as escolas, após vivenciarem o ensino remoto. A autora esclarece que

Para além da questão do acesso à internet, da adequação dos equipamentos digitais e da facilidade de manejar essas tecnologias, a disponibilidade de tempo, saúde e interesse dos familiares para acompanhar tais atividades constituiu elemento central para um bom aproveitamento, revelando-se muito desigual. A pandemia impactou as famílias da escola de muitas maneiras, gerando instabilidades econômicas, psicológicas, sociais e de saúde. Registraram-se, inclusive, famílias que perderam suas casas por não conseguir manter o aluguel ante o desemprego repentino de todos os membros da casa. Sem contar os tantos outros desafios ligados ao ensino remoto emergencial, como a dificuldade de controle dos familiares para que os alunos entrem nas aulas no horário correto, dificuldade de controlar o tempo de tela de crianças e adolescentes que, mais do que nunca, passaram muitas horas diárias entretidos com jogos e vídeos no YouTube, dificuldade de cumprir os prazos das lições e dúvidas com o conteúdo ministrado. A manutenção do interesse dos estudantes em relação aos estudos, bem como a solidão e as saudades dos colegas, também surgiu como obstáculo para o andamento da educação formal durante a pandemia. (2021, p. 274).

Aqui, percebemos uma íntima relação dos desafios vivenciados durante a pandemia com as queixas apresentadas pelas professoras entrevistadas, que relataram a preocupação com o quanto os estudantes perderam nesse período com o impacto da ausência de contato físico nas relações sociais, assim como com a dificuldade dos estudantes de ajustarem-se novamente ao ritmo e às regras escolares, após dois anos enfrentando dificuldades para estabelecer uma rotina escolar consistente e diária.

No retorno para as aulas presenciais, alguns hábitos desenvolvidos no contexto pandêmico foram interrompidos e mudou-se novamente a rotina dos estudantes, agora habituados ao acesso às telas e a uma rotina de estudos mais flexível. Parte das discrepâncias na forma de ser do aluno, no retorno às aulas presenciais, pode ser justificado pela mudança nos "hábitos relacionais e de movimento" trazidos pela situação pandêmica (GATTI, 2020, p.

32). Os docentes também enfrentaram desafios, tendo que se adaptar a diferentes conteúdos curriculares, diante de novas formas de aprender. Além disso, enfrentam o impacto emocional da pandemia nos alunos, as dificuldades de concentrarem-se, a grande quantidade de matérias a serem ensinadas, o uso excessivo de telas e a exigência de uma nova *performance*, enquanto professores. Também precisaram criar didáticas e trabalhar com ferramentas as quais não estavam habituados (GATTI, 2020).

O aluno foi sinalizado como aquele que gostou da rotina trazida pela pandemia:

O aluno gostou na verdade de ficar em casa, então agora esse retorno pra sala de aula tem sido muito complicado, a gente aplicar a série que o aluno está. A gente tem sempre que olhar pra trás, pra esses dois anos, pro que ele perdeu, o que é que ele aprendeu, pra gente retomar e a gente sempre volta bem abaixo do ano que a gente estaria (Professora 2).

Acreditamos que as afirmações assinaladas podem ser acompanhadas de reflexões sobre quais são os motivos que fizeram os estudantes gostarem mais do ambiente de casa do que do ambiente da escola para estudarem. Reflexões assim podem nos ajudar a compreender se há algo vivenciado no contexto pandêmico que pode transitar também nas instituições de ensino e reavaliar quais adaptações são possíveis e/ou necessárias. Gatti (2020, p. 36) sinaliza que, no retorno às aulas presenciais, o “ponto fundamental para as aprendizagens serão as escolhas sobre o que é essencial que os alunos aprendam e por quais caminhos de aprendizagem. Esse ponto será desafio para redes, escolas e professores. Tempos e espaços de aprendizagem deverão ser reconsiderados”.

Apesar de a literatura científica ainda não trazer de forma consolidada se essas reconsiderações estão de fato acontecendo, observamos que as discussões e as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Formação de Professores (GPERFOM), do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, no qual participam professores da rede pública de ensino da cidade de Uberaba/MG, trazem a informação de que as escolas e os docentes remetem aos alunos os problemas que têm encontrado na volta ao ensino presencial e retomaram os seus trabalhos sem modificar a sua atuação a partir dos impactos e das mudanças ocasionadas pela pandemia da COVID-19.

Nesse sentido, Gatti, ainda em 2020, refletia que a pandemia apresentaria mudanças significativas nos âmbitos econômicos, culturais e sociais e que seus impactos ou transformariam substantivamente a forma de compreender a realidade e seus valores ou

retomaria aos padrões anteriores à pandemia, esquecendo-se das situações enfrentadas nesse período.

A autora argumenta que o retorno à escola exige uma sensibilidade, cooperação e participação de todos para que seja possível compreender a diversidade de situações que podem ter sido vivenciadas no período pandêmico e o retorno de conteúdos que se esperava que já tivessem sido consolidados. Trezzi (2021), por sua vez, foi enfático ao afirmar que a escola justa é uma escola humanizada e que, se a educação brasileira não se guiar por essa perspectiva, os mecanismos de exclusão continuarão permanecendo nos espaços de ensino.

Em nossa pesquisa, percebemos que as docentes demonstraram receptividade em relação às experiências vividas pelos diferentes alunos. Elas reconhecem a importância de avaliar o nível de aprendizagem do aluno e, se necessário, recuar nas intervenções, mesmo que isso não esteja alinhado com a proposta curricular. Esse movimento das professoras vai de encontro ao que Gatti (2020) destaca, de que o planejamento pedagógico precisaria abrir-se para a flexibilidade.

Trezzi (2021) afirma que a pandemia escancarou as fraquezas da educação brasileira - não dos professores -, mas que os anos de 2020 e 2021 também esclareceram algumas oportunidades e possibilidades de mudanças no ensino educacional brasileiro. No entanto, Gatti (2020) discorre que as modificações nos modelos educacionais pós-pandemia precisam pautar-se tanto em suas probabilidades quanto também em suas limitações. Trezzi (2021) reforça que a ideia de que a escola precisa ampliar o uso da tecnologia como estratégia de ensino destoasse, em partes, da realidade do Brasil. Assim, apenas afirmar que o contexto educacional pós-pandêmico deve abrir-se para a tecnologia, oculta a complexidade dos dilemas enfrentados. Como discorre Gatti (2020, p. 37)

Não se trata de criar modelos novos para a educação escolar, de modo abstrato, artificialmente. Trata-se de criar condições coletivas para construir e assumir novas formas de pensar e de agir no que se refere às funções e ao trabalho escolar, com novas atitudes e perspectivas, possibilitando com isso recriar os espaços e tempos escolares, quebrar com a “hora-aula”, criar alternativas para aprendizagens em coparticipação, e construir dinâmicas curriculares com o essencial dos conhecimentos importantes para a sociedade contemporânea ponderados por uma visão de futuro.

Frente ao exposto e avaliando a recenticidade dos dilemas enfrentados e dos poucos trabalhos que discorrem sobre a vida escolar após o retorno às aulas presenciais, consideramos limitadas às nossas contribuições ao que se refere à organização da escola no cenário pós-pandêmico. No entanto, destacamos e concordamos com o que foi pontuado por Gatti (2020):

não existem fórmulas mágicas capazes de sinalizar soluções universais, uma vez que cada escola, devido às desigualdades educacionais teve condições diferentes para lidar com esse período.

Verificamos que outro fator definido como queixa escolar pelas participantes foram *aspectos macrossociais* referentes às políticas públicas e curriculares e às condições de trabalho do professor. Aqui, destacamos a importância do olhar das docentes para as variáveis que extrapolam o campo individual da queixa escolar. Podemos exemplificar com a fala apresentada pela participante 4, que apesar de retomar aspectos já discutidos sobre a crença em uma desestrutura familiar, traz uma reflexão acerca de outros fenômenos que compõe o cenário escolar:

Eu entendo que queixa escolar é tudo aquilo que interfere na aprendizagem dos alunos, aí tem vários pontos, questão de saúde, desestrutura familiar, tem questões pedagógicas, tem problemas que envolvem a metodologia do professor. Então a queixa escolar, geralmente, ela está alinhada a vários aspectos. É muito comum na educação ouvir falar que o problema é a família, mas não é só a família, porque para mim queixa escolar é um conjunto de aspectos que contribuem para o insucesso daquela criança (Professora 4).

Leonardo et al. (2020) defende que uma das maneiras de superarmos as compreensões reduzidas acerca dos fenômenos escolares é inserirmos nas nossas investigações a análise de fatores que não se restrinjam ou se polarizem à família, ao aluno e à escola. Conforme já defendemos, as variáveis sociais, econômicas, políticas, filosóficas e pedagógicas compõe a queixa escolar. Além disso, Gomes, Nunes e Pádua (2019), em trabalho recente, realizaram entrevista narrativa com cinco professoras da rede municipal de uma cidade de Minas Gerais e encontraram como resultado a percepção de que o salário, o plano de carreira, as condições físicas e materiais e a avaliação de desempenho influenciam na atuação docente. As autoras reforçam que é importante analisar as condições de trabalho dos professores porque elas se relacionam com a qualidade da educação e com a atenção à saúde e ao sentimento de realização do professor.

Podemos observar, nos relatos abaixo, alguns dilemas enfrentados pelas participantes:

Então assim, as dificuldades hoje na educação começam não só com o pedagógico, é o pedagógico, emocional, familiar, é a economia (Professora 1).

É igual eles falam, é questão de políticas públicas, é uma coisa que já está arrastando e... A gente tem que acreditar que ainda vai melhorar, que precisa né? (Professora 1).

Trazemos também os trechos em que as professoras reforçam a importância de se ter um professor de apoio em sala aula frente a grande quantidade de alunos.

A dificuldade que tem hoje no estado que é que o governo não está liberando professor apoio igual liberava em anos anteriores e isso faz muita falta porque a professora não dá conta. Porque quando tem a criança que necessita do professor apoio, a sala já fica com número menor de alunos, mas mesmo assim, mesmo que o número seja menor, é de 25 alunos (Professora 1).

Isso porque o município oferece um profissional, principalmente quando o aluno tem laudo, tem uma dificuldade qualquer que seja, ele tem um professor apoio. Então na rede municipal é muito comum isso, a gente ter um professor apoio na sala de aula 'pra' estar ajudando o aluno. E muitas vezes a demora pra chegar esse profissional, a gente tem que tá se desdobrando, tem que tá atendendo esse aluno. Então assim, quando o profissional chega ajuda bastante, mas quando a gente tá sozinho com o aluno que tem problemas, dificuldades e que tem atrasos de alfabetização, leitura, então assim, também é algo desgastante, porque você não tem um aluno em sala de aula, você tem 20, 25 alunos e aí você tem que socorrer todo mundo ao mesmo tempo (Professora 2).

E são 20, 21 alunos, mas tinha que ser até menos, pelo comportamento né, da questão cognitiva e tudo (Professora 3).

Outro aspecto sinalizado por uma das participantes como interferente na qualidade de seu trabalho refere-se às condições materiais da escola.

Às vezes tem dificuldade com material, se você quer fazer alguma coisa no dia, às vezes precisa de uma cópia, a escola tem dia que não tem uma cópia pra te oferecer, ou a máquina tá quebrada, ou outras coisas que levam a isso (Professora 2).

O estado emocional dos professores também foi descrito como uma das queixas escolares.

Porque hoje muitos profissionais adoecendo, é criança que começa a faltar de aula e aí é aquele tormento, muda de escola, muda pra ali, muda pra cá (Professora 1)

Você sai da sala de aula muitas vezes estressada, que não é uma coisa que às vezes acontece uma vez ou outra, e fica difícil você manter o equilíbrio quando você tem alguém que não entra nas regras da escola, né (Professora 2).

As entrevistadas também estabeleceram uma relação entre as políticas públicas e curriculares e às dificuldades enfrentadas em sala de aula. Como exemplo, apresentaram como queixa a sobrecarga de trabalho, a inserção do aluno com necessidades especiais no espaço escolar desacompanhada das adaptações que são necessárias para melhor atendê-lo e a discrepância entre o que é necessário ser realizado e o que é exigido dos professores, a partir das normas curriculares.

Então a gente tem que prestar muita atenção nessa queixa, não é só exigir do profissional, porque ele também tá passando por dificuldades. ‘Tá’ se desgastando, trabalhando dobrado, às vezes fazendo o triplo de intervenção que ele deveria fazer. As intervenções são assim, constantes, e não é só com um aluno, grupo de alunos não. Muitas vezes a intervenção é com quase todo mundo da sala (Professora 2).

E um problema grande que temos também nessa questão de aprendizagem, e eu fico assim, sinto muito mesmo com isso, é o aluno com dislexia não ter o direito a um professor nem para acompanhar ele na leitura da prova. [...] E se acompanha eles e faz direcionamento, tiram notas maravilhosas. [...] Tanto o município como o estado eles não dão esse respaldo (Professora 1).

Você tenta fazer, porque você estressa porque quer que vai desse jeito e não dá certo e eu falei não: eu vou começar no tempo do aluno, porque não adianta o currículo pedir uma coisa se o aluno não aprende (Professora 2).

Concordamos com a definição estabelecida por Gomes, Nunes e Pádua (2019, p. 280), de que “o conceito de condições de trabalho pressupõe a oferta de um conjunto de recursos que viabilizam a realização da atividade profissional, o que inclui as instalações físicas, os materiais e os equipamentos disponíveis e outros tipos de apoio, conforme a natureza do trabalho”, o que vai de encontro com os relatos apresentadas pelas profissionais entrevistadas.

Deus, Cognetti e Bocatto (2016) argumentam que as escolas possuem formas de se estruturarem que envolvem, por exemplo, a quantidade de estudantes em sala de aula, o que interfere nas condições do que a escola consegue ou não oferecer ao aluno. Leonardo et al. (2020) explicam que a fragilidade de recursos materiais e humanos nas escolas públicas brasileiras exigem que o professor faça aquilo que é viável frente as condições e opções que são limitadas. Pensar sobre isso reforça que as tentativas individualizantes de trabalhar a queixa escolar acabam por esconder outros elementos que envolvem a escola, como a precária infraestrutura, as condições do processo de ensino-aprendizagem e a falta de materiais necessários para o trabalho docente (LEONARDO et al., 2020), o que nos faz refletir sobre a relevância dos relatos apresentados pelas profissionais que nos aproximam da realidade escolar vivenciada por cada uma delas.

Em trabalho realizada por Souza (2007) a autora também contextualizou os desafios enfrentados no cenário escolar. Destacamos aqui o primeiro que se refere à implementação de políticas educacionais de forma autoritária - sem possibilitar a discussão de quem as concretiza, ou seja, os professores. Podemos exemplificar com a análise de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), que observaram que, em um estudo quali-quantitativo com 163 professores do ensino fundamental, no Rio Grande do Sul, a ausência de preparação dos docentes para a inclusão escolar foi apontada como a principal causa de estresse entre os educadores. Gomes, Nunes e

Pádua (2019) acrescentam que as políticas educacionais nas últimas décadas objetivaram aumentar o acesso da população à educação básica, mas que as condições para o docente exercer a sua profissão diante da nova realidade e as adequações das instituições de ensino, através de materiais e ferramentas, permaneceram sendo desafiadores na maioria das escolas brasileiras.

Outro exemplo é a queixa apresentada do elevado número de alunos em sala de aula, que também foi sinalizada por Gasparini, Barreto e Assunção ainda no ano de 2005, o que nos faz refletir sobre o enraizamento de algumas dificuldades institucionais e políticas referentes à educação ao longo do tempo. A LDB (1996), em seu artigo 25, afirma que

Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Atualmente tramita pela Comissão de Constituição de Justiça e de Cidadania, em fase de análise de caráter conclusiva, a aprovação, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 4731/12, ocorrida em 2021, que modifica a Lei de Diretrizes Básicas da Educação e que fixa que o número máximo de alunos na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental será de 25 e de 35 nos outros anos do ensino fundamental e no ensino médio. Apesar de ser um avanço porque estabelece um parâmetro que orienta a composição das salas de aulas, as professoras entrevistadas apontaram que esse número de estudantes em um mesmo ambiente ainda apresenta desafios, uma vez que enfrentam dificuldades para atender os diferentes ritmos e meios de aprendizagem devido à presença numerosa de no mínimo 25 alunos e à heterogeneidade das turmas.

Defendemos que a inclusão escolar não se limita ao acesso do estudante às instituições de ensino, mas envolve a compreensão de que os estudantes possuem necessidades e caminhos diversos para aprenderem, o que, conseqüentemente, precisa ser atendido pelas escolas. No entanto, somente será possível se for ofertado ao professor condições para que consiga olhar de forma mais contextualizada e individualizada para seus estudantes e as demandas que eles apresentam.

Por esses motivos, em nossa perspectiva, as mudanças que impactam a sala de aula e o “ser professor” deveriam ser antecedidas da escuta dos educadores, de uma avaliação sobre o que de fato as escolas receberão de apoio governamental para adequar-se e oportunizar essas modificações e o desenvolvimento profissional para receber as novas demandas. Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 assegura a responsabilidade dos estados e dos municípios, apoiados pela União, técnica e financeiramente, para organizarem o ensino (GOMES; NUNES;

PÁDUA, 2019). No entanto, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) argumentam que o sistema escolar, por vezes, responsabiliza o profissional sobre as falhas que são institucionais.

Outra queixa apresentada nos relatos mencionados acima indica que há uma incompatibilidade entre o que é exigido pelo currículo e o que é possível de ser realizado em sala de aula. Por exemplo, a professora 1 relatou a dificuldade de atender às necessidades especiais de um aluno com dislexia, devido à falta de adaptações adequadas. Acreditamos que o distanciamento entre o que é idealizado para a educação e o que é possível de ser feito poderia ser minimizado se as ideias inovadoras levassem em conta o conhecimento, as dificuldades e as experiências dos professores em relação direta com seus alunos.

No tocante aos recursos materiais, os relatos das participantes nos remetem ao que Gomes, Nunes e Pádua (2019, p. 281) sinalizam: "embora se constituam como fatores de natureza objetiva, influenciam o modo de ser e estar na docência". Refletimos que o modo de ser e estar do professor diz respeito às possibilidades e limitações na execução do seu trabalho, à satisfação ou insatisfação profissional e a sua percepção sobre o seu papel em sala de aula e sobre a própria docência. Assim, ao criticarmos as atividades repetitivas, copistas e maçantes vivenciadas pelo aluno em sala de aula, também devemos considerar que nem sempre os recursos pedagógicos são fornecidos para os docentes para que eles executem atividades mais complexas ou inovadoras.

Além disso, reforçamos o que foi apontado pela participante 2, ao dizer que ao analisarmos a queixa escolar precisamos considerar as constantes tentativas de intervenções realizadas pelo professor, mesmo diante de todas essas dificuldades. Noronha (2001 *apud* GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191) também nos alerta que

Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas.

O excessivo investimento pessoal, no qual o professor necessita deslocar recursos cognitivos, emocionais e materiais para enfrentar lacunas e faltas institucionais, políticas e pedagógicas, na tentativa de realizarem um trabalho com qualidade, também se relaciona com outros dois aspectos alarmantes, relatados pelas docentes: a sobrecarga de trabalho e o desgaste emocional. Ao deparar-se com um cenário desfavorável para a execução de suas atividades pedagógicas, os professores são exigidos a improvisar, o que pode frustrar as expectativas sobre o seu próprio trabalho, descaracterizando-o (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Somado a isso, os relatos das participantes sinalizam para um aumento de estresse e de adoecimento devido às tentativas frustradas de lidar com os comportamentos dos alunos e devido à precariedade da educação, envolta por políticas públicas pouco resolutivas. Em concordância, os conflitos entre professor-aluno foram sinalizados por Gomes, Nunes e Pádua (2019) como um dos contribuintes para o adoecimento profissional e Gasparini, Barreto e Assunção (2005) relatam que um dos fatores estressantes, sinalizado pelos docentes, foi a indisciplina dos estudantes. Esses aspectos também são reforçados por Souza (2007) que explica que todas as precárias condições laborais enfrentadas pelos professores geram um aumento de faltas, de licenças, de rotatividade e de interrupção da carreira docente e, Gomes, Nunes e Pádua (2019) argumentam que o adoecimento docente tem sido frequente.

Sobre a sobrecarga de trabalho, precisamos considerar que, de um modo geral, é comum que as professoras também lidem com as tarefas relacionadas ao ambiente doméstico, além de desenvolverem as atividades profissionais, como a elaboração e correção de avaliações e de planejamento das aulas, em espaços que não se restringem ao da escola (GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019). Pensar sobre isso nos permite supor que a jornada de trabalho docente se esbarra também nas atribuições da vida pessoal, podendo limitar o tempo de descanso, de autocuidado e de lazer dos profissionais. Assim, Gomes, Nunes e Pádua (2019, p. 16) sugerem que “nessa direção, é fundamental a adoção de políticas de cuidado para com a saúde do professor, as quais também podem ser compreendidas como uma das estratégias de valorização docente”.

Diante do exposto, fica clara a necessidade de serem oportunizadas melhores condições de trabalho que ofertem ou oportunizem os recursos necessários para que o professor rompa com práticas pedagógicas desestimulantes, para que se sinta valorizado em sua profissão e para que exerça um trabalho crítico e inclusivo. Precisamos também esclarecer que a atuação docente não se restringe à qualidade da formação do professor ou às suas capacidades e habilidades, uma vez que o cenário escolar e suas condições de trabalho influenciam diretamente no trabalho profissional.

Todos os aspectos descritos pelas participantes explicitam que os problemas escolares não são possíveis de serem superados por uma perspectiva que tente solucionar os desafios através de um único sujeito. No entanto, cabe destacar que apesar de as entrevistadas apresentarem variáveis que se relacionam a um contexto mais amplo, o impacto e o papel delas foram analisados apenas quando retrataram as dificuldades do cotidiano escolar. Nota-se que essas mesmas variáveis não foram contempladas ao abordarem às realidades das famílias que

adentram na escola, o que sinaliza para uma percepção ainda fragmentada da realidade histórico-cultural que rodeia o fracasso escolar.

Por fim, *questões referentes ao aluno* também foram apresentadas como dificuldades enfrentadas no espaço escolar. Em nossa pesquisa, as participantes definiram que enfrentam desafios em sala de aula referentes às dificuldades cognitivas, crenças limitantes e, principalmente, comportamentos vistos como inadequados ou indisciplinados.

Percebemos em muitas crianças a dificuldade de assimilar os conhecimentos, de reter o conhecimento (Professora 1).

Crianças que vêm com vários problemas e tem a dificuldade da família não aceitar (Professora 1).

Eu tinha também problemas assim de aluno que não copia, tinha dois alunos assim, e o aluno que não copia é um problema, porque aí o outro olha e fala que não vai copiar porque o outro não está fazendo (Professora 4).

Em relação aos aspectos de indisciplina, os discursos das professoras destacaram a valorização da disciplina e da obediência na sala de aula para que o aluno aprenda.

Mas temos encontrado alunos desde o primeiro ano que desafiam o professor, fazem chantagem com pai, com mãe e ameaça, essas ‘ameacinhas’ do tipo: não vou ir à escola, que não gosto de você, você não gosta de mim, por isso que você me chama atenção (Professora 1).

A disciplina é fundamental no processo de aprendizagem, uma sala indisciplinada não tem como ter aprendizagem não, gera só tumulto (Professora 1).

[Na sala de aula em si, a gente tem problema com aluno indisciplinado, né. [...] Se você não tiver esse tipo de problema, o restante das coisas você consegue levar bem (Professora 2).

Acho que a indisciplina é um dos fatores mais difíceis de controlar em sala de aula. Agora a questão de conteúdo é muito tranquila, mas quem fica a desejar é a questão da indisciplina, porque você tem aluno de várias formas (Professora 2).

O comportamento já é uma situação bem mais difícil porque te atrapalha com os demais. [...] E geralmente todo ano temos 1, 2, 3 alunos que testam a gente o tempo todo. E esses alunos quando vão para o recreio, ou batem em alguém ou se machucam, então assim se é difícil para gente na sala, fora é impossível. Não respeitam, falam, agridem, machucam, tem muitos casos (Professora 4).

Podemos observar que nos relatos das participantes da pesquisa, as dificuldades no enfrentamento dos comportamentos dos alunos se sobressaem às dificuldades de aprendizagem. Não foram sinalizadas como principais queixas vivenciadas no cotidiano profissional das

entrevistadas, questões relacionadas à leitura e à escrita, por exemplo. Apenas a educadora 4 destacou como queixa as dificuldades persistentes em escrita, leitura e Matemática e a imaturidade dos estudantes:

Eles também estão com muita dificuldade para escrita, então não sabe o que é parágrafo, não sabe usar letra maiúscula, questão ortográfica então, um caos. [...] Então assim, minha queixa principal foi na leitura e na escrita. Matemática também, no cálculo, na resolução de problemas, você tem que ler o problema, falar para criança qual é a operação porque elas não queriam pensar (Professora 4).

E a gente leva material concreto, mas eles não têm a maturidade para entender que o conhecimento passa por eles, que eles precisam pensar. [...] Acho que essa foi a principal queixa de 2022 (Professora 4).

Para as participantes da pesquisa os comportamentos dos alunos percebidos como hiperativos, opositores e desatentos têm sido percebidos como mais desafiadores dos que as demandas relacionadas à alfabetização. Dados semelhantes aparecem no discurso das docentes quando questionadas acerca do perfil do aluno encaminhado. Apesar de a participante 1 ter sinalizado como motivo para encaminhamento uma desordem biológica no processamento auditivo, ao serem questionadas sobre quais eram as características recorrentes no grupo de alunos encaminhados para o sistema de saúde, também não foram sinalizadas, majoritariamente, aspectos relacionados à aprendizagem ou problemas de origem biológica. O principal perfil do aluno encaminhado foi definido a partir de aspectos comportamentais como a desmotivação, o ritmo diferente do restante da turma, a desconcentração e a desatenção.

Hoje a gente está tendo muito problema também com processamento de neurotransmissor, muitas crianças estão tendo esse problema de dificuldade de ouvir e processar o que ouviu (Professora 1).

Criança que dorme na sala, que não ter nada, que não tem interesse, não tem vontade, que não copia, que não consegue acompanhar a fala, não participa da linguagem oral, tudo para ele está ruim (Professora 1).

É a falta de concentração, né. A desorganização, a inquietude, né, de não ficar no lugar, a falta de cumprimento de regras da sala de aula, disperso de uma maneira geral. Fazer de vítima também (Professora 3).

Geralmente, o que faz a escola encaminhar é um comportamento muito inadequado no sentido assim, aquela criança que está destoando das demais, criança não senta, criança não quieta, não para quieta (Professora 4).

Olha, de uns tempos para cá temos notado que tem muita criança com TDAH. Ano passado tive muitos alunos com questão de TDAH, de comportamento difícil, mas

bons na aprendizagem. [...] E também aqueles com indisciplina, que são custosos na sala de aula e não respeitam o professor (Professora 5).

Cumprе esclarecer que na percepção sobre o que é a queixa escolar, as professoras demonstraram o incômodo frente as questões de indisciplina recorrentes em sala de aula. Dessa forma, a descrição de aspectos comportamentais como definidores do perfil dos alunos encaminhados reforça que a forma como o aluno se comporta em sala de aula e a forma como se relaciona com as regras e com as atividades propostas têm gerado preocupação e desconforto nas docentes.

Assim, apesar das professoras não terem descrito diretamente que as dificuldades escolares “do aluno” ocasionam encaminhamentos para serviços fora da escola, o perfil do aluno encaminhado se equipara ao que elas relataram que seja a queixa escolar. Essa informação nos sugere que o estudante que apresenta uma dificuldade de comportamento ou de aprendizagem, na concepção das docentes, é o mesmo que, posteriormente, é direcionado para atendimentos com profissionais da saúde.

Em pesquisa realizada por Asbahr e Lopes (2006) as pesquisadoras definiram quatro grupos com possíveis justificativas para o fracasso escolar, sendo eles: os fatores biológicos, familiares, culturais e emocionais. Uma das possíveis justificativas para os encaminhamentos dos alunos das participantes desta pesquisa acontecerem significativamente por questões comportamentais, é a compreensão de que este carrega traumas ou um temperamento agressivo ou difícil de lidar que precisa ser investigado por um outro profissional que trabalha com questões emocionais, por exemplo.

Patto (1999), Souza (2005) e Souza (2007) e Leonardo et. al (2020) esclarecem que o aluno encaminhado geralmente é aquele que não lê e que não escreve. Em nossa pesquisa esse dado não foi encontrado, o que sinaliza que as dificuldades na alfabetização não têm sido determinantes para o encaminhamento realizados pelas entrevistadas. Por outro lado, Leonardo et. al (2020) apontaram que os alunos encaminhados são geralmente descritos como aqueles que não mantêm a atenção, que são hiperativos e apresentam comportamento de oposição, além de apresentarem dificuldades para dominarem os conteúdos pedagógicos, o que também foi relatado pelas professoras entrevistadas.

Segundo Leonardo et al. (2020), é comum que os alunos, ao não se comportarem ou terem um rendimento dentro do que é esperado para a sua faixa etária, sejam vistos como “alunos problemas” e, assim, constantemente as dificuldades escolares são descritas como

frutos de defasagens que pertencem ao estudante. Verifica-se que é comum que comportamentos como esses sejam interpretados como transtornos neurológicos e classificados, como por exemplo, Transtorno de Déficit de Hiperatividade e Atenção (TDAH), o que, por vezes, é utilizado para justificar o fracasso escolar.

Fantinato e Macedo (2020), ao realizarem entrevistas com crianças e professores do ensino fundamental, reforçam que a criança que não se comporta dentro das expectativas e dos limites delineados apresenta meios para aprender que podem ser expressos de maneiras diferentes. Conforme argumenta Cagliari (1985, p.52 *apud* DIAS, 2017)

as escolas colocam como uma das razões do fracasso escolar na deficiência ou no déficit, mas elas não explicam como um menino que é ruim em matemática consegue ser líder do seu grupo de amigos, e bom de bola, com noções de espaço, coordenação motora e faz o cálculo de balística que acaba sendo um resultado matemático.

Frente ao exposto, refletimos que uma das questões a serem levantadas, antes de se realizar o encaminhamento, é o questionamento sobre as próprias contradições enfrentadas pelo sistema escolar. É preciso refletir sobre algumas inquietações, como: se o aluno se comporta “bem” com um professor, mas “mal” com outro, é possível afirmar que ele apresenta dificuldades comportamentais? As atitudes “inadequadas” dos estudantes podem ser orientadas para serem utilizadas de forma assertiva, como em uma liderança positiva? Ao se comportar de uma maneira inadequada como o conflito é resolvido: por mediações que permitem ao aluno refletir sobre o comportamento ou por práticas disciplinares exclusivamente punitivas? O que é considerado adequado ou inadequado e quem estabelece esses parâmetros?

Chrispino e Chrispino (2011, p.10) trazem informações de um trabalho realizado por Dror (1999) no qual ele descreve que em 1940 os sete maiores problemas dos alunos das escolas americanas eram: fazer desordem, mascar chicletes, correr nos corredores, furar filas, desrespeitar as normas sobre o modo de se vestir, fazer barulho e falar em ocasiões impróprias. Já em 1990 os maiores problemas eram: abuso de drogas e de álcool, suicídio, estupro, roubo, assalto e gravidez. Os dados nos fazem pensar que o que é considerado problema, no sistema de ensino, não é universal, dogmático e imutável. O que é compreendido como impróprio se respalda nos valores, nos conhecimentos e nas vivências de cada contexto histórico. Então, não é possível definir o que é comportamento desapropriado sem antes entender o que é estabelecido como apropriado, em um momento atual.

Leonardo et. al (2020) acrescentam que, por vezes, comportamentos esperados para a faixa etária do aluno ou que se reduzem à fragilidade de práticas educativas assertivas são percebidos como transtornos. Frente a essas reflexões, acreditamos que buscar compreender se

as atitudes dos estudantes fazem parte do período desenvolvimental em que eles se encontram é indispensável ao investigar a queixa escolar. Assim, não podemos definir que uma criança, de seis anos, que se encontra em uma fase de grande ativação comportamental e curiosidade sobre o mundo externo, que não consegue ficar horas sentadas em uma cadeira dentro da sala de aula ou que gosta de correr na hora do recreio, possui algum distúrbio que precisa ser curado ou minimizado.

Na investigação dos comportamentos dos alunos em sala de aula, Souza (2007) e Leonardo et al. (2020) destacam que é necessário avaliar as práticas pedagógicas e as ações educativas desenvolvidas nesse espaço. Por fim, retomamos a reflexão de que, conforme já explicitado pelas participantes, existem condições de trabalho, como a grande quantidade de alunos em uma mesma sala, que dificultam algumas intervenções e formas de conduzir ou mediar as vivências e comportamentos dos estudantes. Além disso, os professores são cobrados para atingirem as metas que são da instituição, que por vezes são desconectadas da realidade vivenciada em sala de aula, conforme expôs uma das participantes:

Muitas vezes o órgão que tá administrando ali ele quer resultados, mas ele não tá vendo as dificuldades que a gente tá tendo para alcançar resultado (Professora 2).

Apoiados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e das contribuições de Souza (2007) ao delinear um modelo de Orientação à Queixa Escolar, compreendemos que os comportamentos vistos como desviantes por parte dos alunos precisam ser analisados de forma crítica quando relacionados às dificuldades vivenciadas na escola. Ressalta-se que não negamos a existência de comportamentos que atrapalham a dinâmica em sala de aula, mas para superar as explicações reducionistas sobre a queixa escolar é necessário direcionar o olhar também para as práticas pedagógicas estabelecidas pela instituição e para os demais fatores que podem estar contribuindo para esses comportamentos.

Portanto, a partir da análise realizada, verificamos que para as participantes a queixa escolar é compreendida como a ausência familiar, as consequências do contexto pandêmico, as condições macrossociais que envolvem o cotidiano escolar e as dificuldades enfrentadas pelo aluno. Observa-se que comumente o aluno é culpabilizado pela queixa escolar. No entanto, vale ressaltar que apesar de o estudante ter sido descrito como aquele que “carrega” a dificuldade de aprendizagem e de comportamento, esse não foi o dado prevalente em nossa pesquisa.

Dessa forma, as informações coletadas sugeriram uma tendência a uma culpabilização maior da família e não do aluno. Apesar de queixas relacionadas ao estudante, como dificuldades de aprendizagem e de comportamento também fazem parte do discurso das

professoras, podemos observar que mesmo nesses casos há um entrelaçamento com a queixa sobre a família:

Em relação à aprendizagem, a falta de auxílio da família, temos na escola poucos professores e aí não temos como trabalhar reforço com essas crianças que estão com dificuldade. Geralmente as crianças que tem dificuldade que é a maior reclamação que nós temos é essa questão... é também questão familiar porque geralmente quando a criança tem defasagem ela tem problemas em casa em relação a família e isso dificulta muito o trabalho. São as queixas que a gente vê muito e ouve muito na sala dos professores, escutamos muito essa questão. Ah, e de indisciplina também, a família tem deixado essa parte de disciplina muito a cargo da escola. Em vez de fazer nosso trabalho de professor, muitas vezes temos que fazer o papel de pais na escola, o papel do pai e da mãe e isso tem dificultado muito o ensino e aprendizado (Professora 5).

No entanto, apesar dessa diferença, que inicialmente pode transparecer a ideia de uma superação da patologização dos fenômenos escolares, compreende-se que a tendência em continuar procurando um único culpado para um fenômeno que é complexo e multifacetado permanece. A responsabilização das famílias é, então, uma tentativa fragmentada de superar as dificuldades escolares, assim como a culpabilização do aluno ou do professor, encontrados em outros trabalhos, como o de Leonardo et. al (2020). Como destacado por Souza (2007), ao analisarmos a queixa escolar, o objetivo não deve ser encontrar o culpado para a sua existência ou manutenção.

8.2.2 As intervenções no ambiente escolar

A segunda categoria definida refere-se às ações realizadas no próprio ambiente da escola com o objetivo de intervir nas dificuldades escolares que as professoras descreveram que enfrentam em suas salas de aula. Os dados obtidos por meio das entrevistas revelaram que, para as entrevistadas, as principais intervenções realizadas na escola envolvem: o papel da supervisão e da vice-direção, o diálogo com os responsáveis e as intervenções pedagógicas e disciplinares.

Em relação ao *papel da supervisão e da vice-direção*, o encaminhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, respectivamente, para as supervisoras e vice-diretoras foram descritas como as primeiras ações interventivas realizadas com o estudante. Nesse sentido, apesar de, posteriormente, aparecer nos relatos das entrevistadas as

intervenções pedagógicas e disciplinares que são realizadas com os alunos, estas não foram sinalizadas como primeira tentativa de sanar as dificuldades que aparecem em sala de aula.

Olha, na aprendizagem a gente sempre passa para a supervisora no caso desses alunos se não é caso de ser tratado na escola, se é estudante que precisa de um acompanhamento especializado. [...] Agora quando é um problema disciplinar a gente passa para a vice direção (Professora 2).

Mas em questão de comportamento, a gente tem todo o apoio da direção, então assim, aluno que falta respeito com professor ou colega dentro de sala de aula, passamos e a vice-diretora que normalmente que é responsável por essa parte de comportamento, aí junto com a supervisora chega na direção (Professora 1).

Quando é questão de aprendizagem o primeiro passo é informar a direção e a supervisão e depois chama a família. Sempre juntos, conversamos e orientamos, uma vez, duas vezes e se não surtir efeito a gente não chama mais, aí fazemos o que é possível dentro da sala (Professora 4).

A participante 03 também relatou o papel da supervisão quando questionada para qual serviço ou profissional o aluno era encaminhado. Destacou o papel da supervisora como a especialista da escola e a responsável por realizar as deliberações posteriores, como agendar uma reunião com os responsáveis do estudante. Além disso, a participante 01 descreveu que a supervisora é quem realiza a mediação entre o aluno e o profissional que o atenderá na rede de saúde.

Para a supervisora, né. A especialista da escola. Aí ela que toma as providências (Professora 3).

A gente passa para a supervisão pra fazer essa logística entre um profissional que seja adequado para estar atendendo esse aluno (Professora 1).

No primeiro momento eu olho essas questões com a escola, depois eu converso com a direção da escola para ver as atitudes que podemos estar tomando. Em relação principalmente se for indisciplina, chamar a família, conversar para ver se a gente consegue... se a gente consegue uma melhora na disciplina dessa criança. E na aprendizagem também a mesma coisa, eu acredito que a gente sempre faz essa questão, verificar... trabalhar em sala de aula. mas também chamar a família para que possa cooperar com o desenvolvimento (Professora 5).

Primeiramente, a gente faz uma conversa com a supervisora nas nossas reuniões de planejamento, geralmente a gente conversa e coloca a situação do aluno e a gente tenta resolver primeiro com conversas. Geralmente com a supervisão. Caso a gente não consiga resolver, a gente chama, encaminha para direção, e junto com a direção a gente chama a família para conversar para resolver as questões (Professora 5).

Frente ao exposto, retomamos Leonardo et al. (2020) que realizaram entrevista semiestruturada com 13 profissionais da educação básica, a fim de compreender as ações

desenvolvidas pelos educadores ante as queixas escolares. Perceberam que na tentativa de sanar as dificuldades escolares é comum que sejam realizadas reuniões, orientações e estudos entre a equipe pedagógica, sendo que as estratégias delineadas pelos docentes apontam para uma divisão do problema, através da busca de um suporte por outros profissionais da escola. Os autores alertam que esse movimento pode distanciar o professor do problema vivenciado, o desqualificando como contribuinte importante no encontro de possíveis soluções. Cumpre esclarecer que em nossa pesquisa as profissionais descreveram que continuam participando das intervenções quando migram para a etapa de conversar com os pais do aluno, mas quando a estratégia selecionada é a do encaminhamento do estudante, ela é feita de forma exclusiva pela equipe diretiva.

Luck (1981) descreve que a escola é um sistema organizado e aberto no qual diferentes pessoas, com diferentes papéis sociais, se relacionam e se influenciam. Na divisão do trabalho são definidos padrões de desempenho esperados e também diferentes funções que se apoiam em critérios determinados. Nessa distribuição de papéis, segundo Silva et. al (2021, p. 3510), o supervisor escolar é um "facilitador do trabalho pedagógico" e um colaborador importante para o setor administrativo e pedagógico das instituições de ensino. É ele o responsável por coordenar as propostas pedagógicas e didáticas desenvolvidas e por realizar as mediações entre aluno, família, escola e professor, atuando juntamente ao orientador educacional.

Consideramos a mediação escolar de extrema importância no ambiente escolar, uma vez que objetiva solucionar conflitos, que podem ser positivos ou negativos, através do acordo, da autonomia e da colaboração entre as partes envolvidas. Também concordamos com Silva et al. (2021) que o fazer pedagógico não pode ser realizado de forma solitária na escola e que, por isso, os diferentes profissionais, como o supervisor e o diretor, contribuem para um funcionamento harmônico da dinâmica escolar através de suas diferentes atribuições. No entanto, o supervisor não foi apresentado pelas participantes da pesquisa como um mediador, mas sim como o profissional que tem a missão de tomar decisões relacionadas ao aluno "problema". Luck (1981, P. 10) esclarece que

como a orientação educacional passou a dar atenção àqueles aspectos diretamente em relação ao aluno, em vez de assistir o professor no seu atendimento, reforçou-se a ideia de que seria sua a responsabilidade por eles, e, implicitamente, de que o professor não precisaria, necessariamente, preocupar-se com eles, já que se destacava um especialista para isso.

Como consequência, a autora destaca o esgotamento da atuação do professor frente a essas demandas, de forma que as intervenções voltadas para os aspectos emocionais e cognitivos dos alunos são dissociadas do professor. Em nossa pesquisa, a orientação

educacional não foi descrita, mas podemos observar que a pontuação de Luck (1981) também se aplica ao papel desempenhado pela supervisão e pela direção escolar, conforme explicitado pelas professoras entrevistadas.

Outro ponto importante é que apesar do direcionamento para a equipe diretiva ter sido apontado como a primeira intervenção realizada, não foram descritas quais ações são realizadas pelas profissionais com o aluno ou até mesmo com o docente, ainda no ambiente escolar. Dessa forma, foi apontado como papel da equipe diretiva a intervenção realizada apenas com os pais e o posterior encaminhamento dos estudantes.

Assim, reforçamos que no ambiente escolar o professor, o supervisor escolar e o vice-diretor possuem papéis com diferentes responsabilidades, que dialogam entre si e que, de forma integrada, contribuem para o funcionamento da instituição de ensino. Entretanto, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural sobre o tema da queixa escolar, defendemos que os professores devem fazer parte de todo o processo de investigação das dificuldades escolares, por ser o profissional que vive diretamente o cotidiano da sala de aula e das práticas pedagógicas desenvolvidas e por também ser produtor de conhecimento. Apenas uma professora problematizou o direcionamento dos estudantes para a direção escolar por questões disciplinares e apontou para a ineficácia desse tipo de intervenção isolada:

Só que na escola também, a gente tirar aluno de sala e levar para direção a gente pode acabar criando outro problema, porque normalmente a criança chega lá, as pessoas vão conversar com ele e não quer aquela criança ali de fora da sala por um tempo maior, então ele volta rapidamente e ainda volta rindo e brincando por não ter acontecido nada com ele. Então, eu pelo menos assim não gosto de mandar para direção, seguro o máximo quando é questão de disciplina (Professora 4).

Em outras palavras, apesar da indiscutível divisão de responsabilidades e de setores que organizam o sistema escolar e do potencial de contribuição dos profissionais gestores na busca solução das “dificuldades de aprendizagem e de comportamento”, a queixa escolar não será compreendida se for compartimentalizada ou fragmentada, designando exclusivamente o vice-diretor como aquele que resolve questões de indisciplina e o supervisor como aquele que intervém nos casos de alunos que, *a priori*, parecem incapazes de aprender.

No tocante ao *diálogo com os pais*, três participantes sinalizaram que essa é uma etapa que antecede os encaminhamentos do aluno para algum serviço externo à escola. Destacaram que é agendada uma reunião com os responsáveis, na qual participam os professores, a vice direção e também a supervisão.

Quando é comportamental a gente tenta na escola primeiro, com a família antes de fazer o encaminhamento (Professora 2).

Liga para os pais e a gente marca uma reunião os três juntos pra ver o que é que pode ser feito né (Professora 3).

A gente já identificou vários tipos de problemas, desde problemas na questão do cognitivo, que percebemos a defasagem, e geralmente quando percebemos isso, chamamos a família e conversamos com a família para entender o que gerou aquele problema e como alinhar (Professora 4).

E quando vemos que a criança precisa além disso, aí que chamamos a família para orientarmos a família, pedimos para arrumar professor particular porque só com a aprendizagem na escola não vai conseguir um êxito melhor, aí sim chamamos a família para nos ajudar (Professora 5).

Além disso, nos relatos das participantes observamos um contraste entre o relato dos pais sobre o filho e as percepções da escola sobre o aluno:

Infelizmente tem situação que a gente encontra, que a mãe vira e fala... é até essas piadinhas que a gente vê na internet: não tô dando conta também não, em casa não sei mais o que faço. E tem a que é o oposto, que fala que em casa o aluno faz tudo, que é uma gracinha, lê tudo, faz tudo (Professora 1).

Só que as vezes os pais é... acham não “ah é coisa de criança mesmo” (Professora 3).

É situar a família sobre o que acontece, em alguns casos a família nega e fala que o filho deles não faz isso. E quando a família nega, aí a professora fala, a supervisora fala e cria-se aquela situação em que falamos “olha, é a realidade”. Então, tem algumas famílias que tem dificuldade em aceitar aquele fato, principalmente quando é questão de comportamento, alegam que em casa não é assim (Professora 4).

Frente ao exposto, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) esclarecem a relação complementar e próxima entre a escola e os pais de seus alunos, o que nos sinaliza que a interlocução entre eles é indispensável na trajetória escolar de nossas crianças e nas decisões que são tomadas a partir disso. No entanto, é comum que esse diálogo seja marcado por contradições e por perspectivas diferentes, assim como qualquer outro modo de relação humana.

Ao ouvirem o discurso da escola de que há algum problema em seu filho que justifica o encaminhamento para serviços de saúde, observa-se que os pais absorvem as interpretações que são da escola, reproduzindo que seus filhos possuem algum distúrbio orgânico que ocasionam a dificuldade na leitura e na escrita (SOUZA, 2007). Machado e Souza (1997) também pontuam que ao terem seus filhos encaminhados para o atendimento psicológico, inicialmente os pais não compreendem as razões, mas depois no contato com o profissional, passam a buscar na história de vida acontecimentos que poderiam justificar a queixa escolar.

Benedetti et al. (2018) descrevem um dado parecido, ao analisar prontuários de crianças atendidas em serviço escola na área de psicologia, na cidade de São Paulo. Os autores relatam

que no caso de uma criança diagnosticada com TDAH e em uso de Ritalina, seu genitor discordava dos efeitos positivos do medicamento e apresentava uma versão diferente da escola, questionando que a instituição de ensino não conseguia perceber as capacidades de seu filho. No entanto, foi percebido que logo ele foi silenciado em sua versão quando os profissionais responsáveis pelo atendimento o descreveram como um pai que trabalha muito e que possui pouco tempo disponível para monitorar a trajetória escolar de seu filho.

Por outro lado, Leonardo, Leal e Franco (2014) argumentam que, por vezes, as famílias se mostram surpresas quando a instituição escolar alega que seus filhos possuem algum problema inato ou individual, uma vez que não notam os mesmos comportamentos ou problemas no ambiente de casa. Além disso, Souza (2007) explica que os responsáveis que não concordam que suas crianças possuem problemas individuais, seja de ordem cognitiva ou emocional, são percebidos como resistentes. Nas palavras de Machado e Souza (2007, p. 16)

O discurso da escola é vivido, em geral, de maneira ambígua pelos pais, pois por um lado a convivência diária com as crianças possibilita uma certa percepção de seu potencial e de suas realizações e por outro está a escola e o professor, com a autoridade que possui e a legitimidade do saber, dizendo o contrário.

Frente a isso, refletimos que ao depararmos com versões diferentes acerca da queixa escolar, torna-se possível estabelecer dois caminhos: o de valorizar cada versão a fim de entender os motivos que ocasionam as diferentes percepções entre instituição de ensino e família ou o de estabelecer um conflito entre elas, em uma lógica adversarial que busca definir quem está certo e quem está errado.

Propomos à reflexão de que as diferentes versões a respeito da queixa escolar não necessariamente se contrapõem uma à outra, mas podem se complementar, proporcionando um número maior de informações que podem contribuir para o delineamento de soluções mais assertivas para as demandas enfrentadas. Trazemos como exemplo, o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Conforme encontrado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V, 2014, p. 60), um dos critérios para o diagnóstico de TDAH é "vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes (p. ex., em casa, na escola, no trabalho; com amigos ou parentes; em outras atividades)".

Dessa forma, quando a escola se depara com uma visão da família que não está alinhada com sua própria visão, ela pode descartar hipóteses anteriormente levantadas e analisar outras variáveis que ainda não faziam parte de sua investigação. Portanto, defendemos que as diferentes percepções entre família e escola não precisam ser colocadas em conflito, mas sim valorizadas, pois contribuem para um entendimento mais amplo sobre a situação enfrentada.

Outro aspecto se refere ao que foi sinalizado pela entrevistada 1, que relatou que no momento de diálogo com os pais é realizada uma anamnese, na qual o histórico de vida é investigado, com o objetivo de compreender por quais vivências a criança passou, principalmente no ambiente familiar. No discurso das participantes informações relacionadas ao histórico escolar do aluno não foram apontadas como parte da investigação. Já a participante 3 discorreu que realizam uma tentativa de compreenderem se o comportamento observado pela escola também ocorre na residência do aluno.

Quando a gente chama a família também, a gente pergunta tudo, pergunta se tem algum problema, se está acontecendo algo em casa, se a criança passou por algum tipo de problema, alguma coisa negativa, triste em casa, algum acontecimento, algum acidente. Então assim, é uma investigação bem longa (Professora 1).

Aí eu relato esses fatos para a supervisora e a gente faz essa abordagem depois em uma reunião com os pais, sabe. Mas não uma abordagem assim, a gente traz um comportamento que acontece na sala de aula, tentando ver se esse comportamento acontece em casa também sabe. Pra gente poder primeiro... é um diálogo mesmo. Pra depois ver se pode ter alguma interferência de algum outro profissional, né? (Professora 3).

As informações apresentadas sugerem que é esperado que os pais possam trazer relatos do histórico de desenvolvimento infantil do filho que justifiquem os dilemas escolares enfrentados. Segundo Souza (2007), isso também se repete nos atendimentos psicológicos, nos quais os profissionais se apoiam nas anamneses tradicionais para investigarem a queixa escolar, indagando sobre recortes da vida da criança que acabam por não explicar, claramente, o que motivou o encaminhamento. A autora argumenta que ao analisar os prontuários de atendimento à queixa escolar, faltam informações sobre quais atendimentos anteriores já foram realizados com a criança, há pouca descrição sobre os motivos do atendimento clínico e sobre qual é a percepção do profissional sobre a pertinência do acompanhamento.

Assim, podemos verificar que a abordagem diante das dificuldades escolares, realizadas tanto na escola quanto fora dela, está distante de contemplar as particularidades da situação de cada aluno, além de desconsiderar reflexões acerca das etapas de desenvolvimento infantil, das práticas pedagógicas, das vivências do aluno no espaço escolar. No entanto, compreendemos que os genitores também podem contribuir com suas percepções acerca da relação do filho com a aprendizagem e com a escola, através do que observam das tarefas escolares, dos deveres de casa e dos relatos das crianças no ambiente familiar sobre as experiências emocionais e pedagógicas delas na instituição de ensino.

No site sobre Orientação à Queixa Escolar (2023), em que Souza é uma das colaboradoras, há o oferecimento de materiais que podem embasar a atuação do psicólogo no atendimento às demandas escolares. Apesar de ser um conteúdo direcionado a esse profissional, avaliamos como relevante apresentar às indagações da autora também para orientar as reflexões que podem ser realizadas pelas próprias docentes, adaptando as perguntas para serem apresentadas também na interlocução com a família. Assim sendo, é preciso conhecer sobre:

“1. Como você apresentaria esse(a) aluno(a)? 2. Como está o ensino/aprendizagem do ponto de vista pedagógico? 3. Como o(a) aluno(a) age em sala de aula? E no recreio? 4. Como é sua frequência? 5. Onde ele(a) se senta na sala de aula? 6. Dê exemplos de fatos, acontecimentos ou cenas com esse(a) aluno(a) que lhe chamaram a atenção. 7. Histórico da vida escolar do(a) aluno(a): quando entrou na escola, que escolas e tipo de classes frequentaram, como foi, quem foram seus(uas) professores(as). 8. Como foi sua escolarização durante a pandemia, em 2020 e 2021? Como foram suas condições de acesso ao que a escola ofereceu e de realizar o que a escola solicitou? Pôde ter ajuda em casa? Como se saiu? 9. Como seu lar passou pela pandemia, em 2020 e 2021? Como estiveram ele e os seus de saúde? Como estiveram as condições financeiras e de segurança alimentar? E a convivência? 10. Como é a relação entre escola/ professor(a) e a família? 11. Caso haja algo que o(a) preocupa, que explicações você tem encontrado para que acontece? 12. Caso haja algo que o(a) preocupa, o que você tem tentado para trabalhar essa questão com esse(a) aluno(a)? Que efeitos tem surtido? Tem ou teve essa questão com outros alunos? O que tentou? 13. Há algo mais que você considere importante relatar?”

Com os pais, Souza (2007) explica que é importante solicitar informações sobre o histórico da criança em sua relação com o sistema escolar e com os conhecimentos apreendidos. Os genitores também podem contribuir com dados sobre quando e em quais condições que a queixa escolar começou a apresentar-se. Orienta-se que os pais sejam convidados a dizer sobre o que acreditam que esteja motivando as dificuldades escolares e quais possíveis soluções que eles avaliam que poderia minimizar ou sanar o problema. Defendemos que esse modelo de abordagem na relação da família com a escola porque observamos que as perguntas contemplam um olhar que considera o que acontece no próprio ambiente escolar, sem culpabilizar a escola ou a família pelas dificuldades enfrentadas.

O terceiro tipo de ação realizada no ambiente da escola, sinalizado pelas participantes, foram as *intervenções pedagógicas e disciplinares*.

A participante 1 sinalizou que nas escolas municipais há o uso de advertências e a participante 3 descreveu que não enfrenta questões de indisciplina em sala de aula porque elabora satisfatoriamente as regras de convivência. Vale destacar que esta mesma participante, em outro momento da entrevista, explicou que realizou um curso em Educação Especial e que ele foi importante para que ela pudesse compreender comportamentos que são esperados para a faixa etária do aluno.

E quando é caso mais grave igual no município dá advertência (Professora 1).

Eu não tenho problema em relação à disciplina sabe. Eu, é... elaboro muito bem antes as regras de convivência né, nossos combinados. Faço uso dos semáforos que eu acho que ainda eles têm muito isso na cabeça de eu vou ficar o mês todo no verde, né (Professora 3).

A participante 4 afirmou que conduz a disciplina através do olhar e da imposição de quem é a figura de autoridade em sala de aula e a educadora 5 explicou que, por vezes, é retirado um tempo da educação física do estudante para realizar uma orientação disciplinar a ele.

E se a criança é difícil eu fico brava mesmo e tento na autoridade e não na gritaria, mas peço respeito e aviso que se não quiser, não atrapalhe, que quem manda ali sou eu (Professora 4).

Agora a questão da disciplina, a gente faz um trabalho, nós temos um trabalho assim. Às vezes a gente tira a educação física da criança porque temos as regras da sala que nós temos que cumprir, porque todo lugar que vamos temos regras [...] Também preenchemos uma ficha da criança com o que ela fez, conversa, orienta, e fica em observação. Passamos a observar essa criança. Se não teve melhora nós temos o chamado disciplina. A gente tira a criança uma parte do horário da educação física para gente estar conversando com ela, para a gente estar orientando, fazendo um trabalho diferenciado (Professora 5).

As estratégias citadas referem-se a um modo de controle dos comportamentos dos alunos - percebidos como indisciplinados ou inadequados - através do corpo, dos gestos e da punição. Destacamos que as técnicas de intervenção disciplinar citadas pelas educadoras são direcionadas ao estudante que apresenta um modo de agir considerado como desviante da regra e não ao estudante que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem. Esse dado nos faz refletir novamente que as questões comportamentais são vivenciadas de forma mais conflituosa, em sala de aula, pelas docentes, do que as questões relacionadas à leitura e escrita.

Neto e Barreto (2018) esclarecem que a indisciplina é um fenômeno social e não pode ser resumida à ideia da existência de características desviantes dos alunos e, ao pensarmos nela e no desencadeamento das estratégias disciplinares apresentadas, partimos do princípio de que há, em cada escola, uma cultura institucional específica que valoriza alguns comportamentos em detrimento de outros. Soares (2013) esclarece que o controle dos comportamentos dos estudantes busca alcançar os valores da sociedade de cada época. Assim, modifica-se ao longo da história aquilo que é esperado do aluno e as formas de discipliná-lo. O autor também reflete que, atualmente, os rituais de controle da criança nos sistemas de ensino acontecem de forma sutil, através das filas, das cantigas, das posturas e dos gestos.

As maneiras de punir não se limitam às restrições mais graves ou episódios de humilhação, mas englobam também às diversas restrições sobre o agir do aluno, que são sutilmente inseridas na rotina escolar. Soares (2013) nos alerta que alguns comportamentos agressivos dos estudantes podem ser uma maneira de se opor ao controle do seu corpo. Isso nos faz pensar que, um mesmo comportamento pode ser interpretado de diferentes maneiras e que, ao depararmos com as intervenções disciplinares apresentadas pelas docentes, entendemos que as regras, no ambiente escolar, não são naturais, mas se inserem em uma cultura que dita, a partir de uma norma vigente, o que é esperado ou não.

É comum que a necessidade de ação e de movimento da criança sejam percebidos como comportamentos desordeiros, ao contraponto que a sala de aula silenciosa é valorizada. Deparamo-nos então, constantemente, com o desejo de uma sala quieta, com os alunos extremamente organizados em fila e dispostos a interagir apenas com o professor durante as aulas (SOARES, 2013). No entanto, ao pensarmos que as professoras entrevistadas atuam em salas do Ensino Fundamental I, com alunos entre 6 a 10 anos, essa expectativa se mostra disfuncional e desconectada do período de desenvolvimento dos estudantes. Destacamos a fala, a seguir, porque defendemos que a compreensão sobre os aspectos do desenvolvimento infantil auxilia no desenvolvimento de ações pedagógicas e disciplinares que sejam mais realistas e adequadas ao nível de entendimento dos alunos.

Então eu achei muito importante esse curso. Eu acho que na verdade todo professor deveria fazer, sabe. Para gente não perceber tudo ‘ah ele é preguiçoso, ele é ‘baguncento’, ele não ‘quieta’ no lugar, ele não tem limite. Então a gente pode separar **o que é realmente que faz parte daquela idade**, daquela fase ou se é algo a mais que a gente tem que encaminhar para os pais, né? (Professora 3).

Para Soares (2013) e Leonardo et. al (2020) há uma ausência de autonomia dos alunos no ambiente escolar, o que pode contribuir para uma indiferença em relação às decisões que permeiam a sala de aula. Para Neto e Barreto (2018, p. 7)

Inegavelmente, as relações interpessoais nas escolas estão submetidas a regulações institucionais expressas em termos de direitos e deveres do corpo docente e discente, e são submetidas a hierarquias funcionais em que o equilíbrio de poder tende formalmente a beneficiar mais os adultos, em especial o corpo técnico-administrativo e, em particular, a direção.

Por outro lado, os autores observaram que a construção coletiva de combinados na escola, na qual toda a comunidade escolar estabelece compromissos e obrigações, motivaram pais, alunos e professores a se envolverem em suas responsabilidades.

Leandrini e Saretta (2007) refletem que ao atenderem uma criança em sessões grupais, encaminhada porque não realizava as tarefas de casa, porque era apática com as atividades escolares e porque não interagiu satisfatoriamente no ambiente escolar, observaram que ela percebia a escola como um espaço de pouca oportunidade de interagir, de ser escutada e um espaço rodeado por punições, regras e proibições de comportamento. Outra criança, por sua vez, apresentou necessidades de poder brincar, de ser ouvida e de contar. Dessa forma, refletimos que os alunos necessitam encontrar na escola espaços em que possam correr, fazer barulho, questionar, criar, jogar e rir o que, conseqüentemente, exige que as instituições de ensino também repensem sobre quais práticas pedagógicas estão desenvolvendo que valorizam e investem na "criança que fantasia, corre, ri, grita" (SOARES, 2013, p. 69).

As intervenções pedagógicas pontuadas pelas participantes referem-se ao diálogo com o estudante, à avaliação diagnóstica, a observação do aluno e o trabalho individualizado com a alfabetização e com as dificuldades específicas enfrentadas pelo estudante. Em um estudo realizado por Leonardo, Leal e Franco (2014) dado semelhante foi verificado ao encontrarem que as dificuldades escolares eram percebidas pela observação da produção do aluno, pela observação do aluno e pela observação da participação da família no cotidiano escolar.

Então nesse caso de disciplina e comportamento, tento o diálogo (Professora 4).

A primeira coisa: fazemos avaliação diagnóstica, a gente faz a avaliação diagnóstica no início do ano para já ver os avanços com os de dificuldade e quando já é da escola a gente já tem aquele conhecimento que tem a dificuldade, mas muitos vão superando (Professora 1).

Muitos alunos têm o tempo deles para a alfabetização, mas aí quando detectamos a dificuldade, começamos com a intervenção pedagógica (Professora 1).

Agora estratégia de aprendizagem a gente orienta um reforço, uma atividade a mais, um estudo (Participante 4).

Mas eu também tenho aquele aluno que realmente para aprender eu preciso ensinar mais vezes para ele, preciso estar mais perto dele, então esse aluno eu coloco na primeira fila perto do professor, onde passo mais vezes, onde estou mais perto. [...] Até de mandar atividades extras para casa, mandamos vídeos com formas diferentes de explicar, faço apostila diferente para aluno com defasagem muito grande (Participante 4).

Os relatos das participantes sinalizam para a individualização de atividades a partir de um nível de desenvolvimento específico do aluno ou de um ritmo de aprendizagem que se difere dos demais:

Olha, a gente prepara atividades diferenciadas além do conteúdo que ela tem que aprender normal, a gente prepara atividades diferenciadas no nível de aprendizado dessa criança para ela estar fazendo no horário (Professora 4).

As intervenções são relacionadas às dificuldades do aluno, nem é o conteúdo que a gente tá trabalhando em sala de aula. Porque as vezes você tá na sala de aula trabalhando um conteúdo do 4º ano e o menino tá no terceiro ou segundo ano. Ele parou num certo tempo, então a gente vai atender a necessidade do aluno e não do currículo (Professora 2).

Consideramos que as práticas citadas são importantes para iniciar uma investigação sobre a queixa escolar, uma vez que Vygotsky (2011) aponta que conhecer a zona de desenvolvimento em que o aluno se encontra, avaliando tanto aquilo que ele já consegue fazer sozinho quanto aquilo que ele faz apoiado por um mediador, é importante para direcionar às práticas pedagógicas em uma direção prospectiva. Além disso, pelo motivo de os alunos apresentarem meios e ritmos de aprendizagem diferentes entre si, compreendemos que, por vezes, torna-se necessário criar estratégias mais individualizadas para atender o estudante.

No entanto, podemos perceber que as intervenções tanto disciplinares quanto pedagógicas que antecedem o encaminhamento do aluno se limitam a ele ou a sua família, uma vez que as dificuldades são entendidas como próprias do estudante, sendo ele o único alvo de intervenção. Por isso, com o objetivo não de descaracterizar ou negar a necessidade das intervenções já realizadas pelos docentes, mas sim com o objetivo de contribuirmos para uma visão menos fragmentada sobre a queixa escolar, refletimos que a dinâmica escolar também precisa ser alvo de interferências.

Respaldamos nossa afirmação no entendimento de Machado e Souza (1997, p. 81) de que “a lousa está repleta de exercícios repetitivos, maçantes e que exigem que grande parte do tempo seja gasto em cópia”. Além disso, as análises dos materiais escolares dos alunos demonstram a ocorrência frequente de atividades repetitivas e pouco reflexivas em sala de aula (SOUZA, 2007). As pesquisas mais recentes, como a de Leonardo et. al (2020), demonstram que as práticas pedagógicas apoiadas em numerosas cópias e em atividades descontextualizadas das necessidades dos alunos permanecem mesmo décadas depois.

Defendemos que os alunos do Ensino Fundamental I, alvo dos estudos dessa pesquisa, para aprenderem, necessitam de oportunidades e de espaço para se movimentarem, para brincarem e para entrarem em contato com o lúdico (SOUZA, 2007). Pelo motivo de a escola ter como responsabilidade o desenvolvimento da leitura e da escrita, os livros devem ser prioritários nas atividades realizadas. A fala da participante 5 foi a esse encontro:

Ou as vezes mesmo na sala de aula, quando sobra um tempinho, vamos trabalhando com ela jogos principalmente na parte lúdica (Professora 5).

Neste ponto, reforçamos que, ao analisarmos a queixa escolar e os novos caminhos de intervenção que a escola pode trilhar, precisamos considerar as condições e possibilidades de

cada instituição de ensino no que se refere aos recursos materiais e ao que é oportunizado aos professores para desenvolverem novas metodologias de atuação, conforme já demonstramos em análise anterior, as docentes sinalizaram a precariedade da infraestrutura institucional e das políticas públicas voltadas para a educação. Leonardo et al. (2020) defendem que, frente à fragilidade de recursos dispostos aos professores na realidade das escolas públicas brasileiras, é necessário identificar as limitações impostas à sua atuação profissional e, conseqüentemente, as tentativas que eles realizam dentro das fronteiras que delimitam o que é possível de ser realizado.

Benedetti et. al (2018) apontam para outro aspecto relevante: o sistema escolar vai ficando cada vez menos cativante, quando tenta estabelecer como parâmetro de comportamento uma sala de aula que as crianças fiquem em silêncio, sentadas e atentas em tempo integral, ainda mais quando comparada com os recursos tecnológicos utilizados fora deste espaço. Esse dado se relaciona com o incômodo, apresentado anteriormente pelas professoras entrevistadas, acerca dos comportamentos dos alunos em sala de aula, o que pode ser justificado pela preocupação destas em atingir a meta de conteúdos que é determinada a eles (LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2014).

Segundo os autores, concomitantemente, os alunos responsabilizam exclusivamente o professor pelas dificuldades vivenciadas e não se interessam em alcançar o conteúdo, “demonstrando uma relação com a educação escolar esvaziada de significado” (LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2014, p. 21). Outro ponto importante ao pensarmos sobre as intervenções no ambiente escolar refere-se ao fato de que além das atividades, muitas, vezes não serem acompanhadas de significado para o estudante, elas ficam ainda menos interessantes quando o nível de aprendizagem não é o mesmo do nível da complexidade do que é proposto (SOUZA, 2007).

Na realização de sessões em grupos com crianças encaminhadas por queixa escolar, Leandrini e Saretta (2007) observaram que elas percebiam as dificuldades enfrentadas e descreviam situações vivenciadas na escola em que eram excluídas e que sentiam vergonha por não alcançarem o que era imposto em termos acadêmicos. Em outro momento, notaram que o relato das crianças demonstrava que elas desejavam ser vistas como capazes de aprender, o que sinaliza para a existência de um descrédito que minimizava o investimento do professor na aprendizagem de seu aluno. A participante 4 sinalizou resultados positivos a partir de uma intervenção realizada na sala de aula na qual os estudantes se apoiam entre eles, com o objetivo de evitar uma estigmatização da criança que apresenta alguma dificuldade:

E a gente usa muito a estratégia de colocar um colega ajudando o outro, para aquela criança não ficar estigmatizada de que ela não sabe. Aí a gente alterna as duplas de trabalho de forma que eles se ajudam e eles gostam muito de se ajudar. E quando eles se ajudam geralmente eles se saem melhor nas avaliações, nas atividades, e é um aprendizado com o outro (Professora 4).

O trabalho em pares nos remete ao conceito de mediação, apresentado por Vygotsky (2011), e à ideia de que a aprendizagem acontece através das interações entre um que possui mais condições de ajudar o outro a ampliar os seus conhecimentos. O mediador, então, não se resume à figura do professor, visto como uma autoridade que domina os conteúdos escolares. Essa proposta também permite que o aluno tenha maior protagonismo e autonomia em sala de aula, podendo desenvolver habilidades de cooperação, de diálogo e de solidariedade.

Frente ao exposto, ao pensarmos que as intervenções no ambiente escolar devem ser ampliadas, refletimos sobre quatro questões principais. A primeira é que as ações interventivas descritas devem ser situadas no cenário e na infraestrutura escolar de cada instituição. Ou seja, a dinâmica escolar não pode ser analisada de forma descolada de seu plano de fundo, que envolvem as variáveis macrossociais e as condições de trabalho que analisamos anteriormente. Não podemos cometer o erro de impor sugestões ou propostas de mudanças a serem realizadas, sem antes considerar as tentativas já realizadas pelos docentes e os fatores curriculares, políticos, econômicos e culturais que atravessam a escola. Caso contrário, estaríamos adotando uma perspectiva novamente descontextualizada sobre a queixa. É relevante entender se o docente tem autonomia para definir suas práticas pedagógicas e quais as situações que o limita ou possibilita que ele faça inovações em sala de aula.

A segunda questão diz respeito às tentativas de solucionar o problema exclusivamente com o aluno ou com a família, através da reunião com os pais, que ainda se configuram como tentativas fragmentadas de solucionar a queixa escolar. É indiscutível a importância da proximidade e da colaboração entre o sistema escolar e a família, uma vez que ambos são responsáveis, em diferentes sentidos, pela educação das crianças e adolescentes. No entanto, se as intervenções que antecedem o encaminhamento são direcionadas apenas ao aluno ou aos seus pais, existirá pouco espaço para a instituição de ensino refletir sobre o seu próprio cotidiano escolar. Se a escola fica isenta de reflexões voltadas para ela mesma, não será possível compreender os funcionamentos escolares, o que as docentes entendem por bom ou mau comportamento e aprendizagem, a rotina em sala de aula, entre outros fatores.

A terceira questão é o fato de que o aluno percebe e compreende a dinâmica escolar e ele é capaz de dizer o que acredita que contribui para o seu desinteresse em sala de aula, o que

reforça a importância de ouvirmos as suas hipóteses e inquietações sobre os dilemas escolares. Assim, ao deparar-se com um aluno definido como “problema”, como aquele que não aprende ou que não se comporta adequadamente, uma das intervenções necessárias é investigar o que o estudante percebe da sua sala de aula, da sua relação com os colegas e com o professor, da aprendizagem, da escola, do recreio, da distribuição de horários e das práticas disciplinares e pedagógicas. Ouvir o que os alunos têm para dizer não é sinônimo de deixar que eles definam o que o professor deve ou não fazer, mas significa percebê-los como sujeitos capazes de contribuir com a superação da queixa escolar.

Por fim, a quarta questão refere-se à necessidade de as intervenções contemplarem reflexões sobre a permanência, por décadas, de atividades maçantes e mecânicas em sala de aula, utilizadas como recursos de aprendizagem. Frente aos dados que foram apresentados, chama-nos a atenção o quanto há uma ruptura ou distanciamento entre as numerosas atividades realizadas e o significado atribuído a elas, o que abre espaço para a aprendizagem automatizada, com pouco espaço para a reflexão e para o seu sentido social, ou seja, que não ultrapassa os muros da escola. Como afirmam Asbahr e Souza (2014, p. 176) "a ação pedagógica bem orientada inclui a dimensão afetiva da aprendizagem que se desenvolve no processo educacional. Destaca-se, assim, que a relação sujeito e objeto do conhecimento é mediada pelo entrelaçamento dos processos cognitivos e afetivos".

8.2.3. O encaminhamento e seus desdobramentos

A terceira categoria definida refere-se aos encaminhamentos dos alunos compreendidos como aqueles que têm alguma dificuldade escolar e os desdobramentos a partir disso. Cumpre esclarecer que o encaminhamento do estudante para a rede de saúde é sinalizado no discurso das professoras como uma ação interventiva realizada pela escola. No entanto, optamos por criar uma outra categoria para abordar essa temática e por ela contemplar ações e um direcionamento que não se desenvolvem no espaço da própria escola. Os dados obtidos por meio das entrevistas revelaram quem são os profissionais que recebem a queixa escolar, o significado do diagnóstico e da medicação e como ocorre a interlocução entre a escola e o profissional a partir do encaminhamento.

Os relatos das participantes sinalizaram que diferentes *profissionais recebem a queixa* escolar nos serviços de saúde, sendo citados o médico psiquiatra ou neuropediatra, o psicólogo, o psicopedagogo e o pedagogo.

Primeiramente para o neuropediatra, psicopedagoga, mas geralmente a gente pede pro Neuro porque ele abrange mais, e dependendo do neuro, porque depende, que aí encaminha pro psicopedagogo que aí passa por vários outros profissionais (Professora 1).

O pedagogo é o que mais entra em contato com a gente. A gente tem retorno de vários outros profissionais: neuropediatra é um que também a gente tem muito a ajuda deles (Professora 2).

E no caso do aluno com TDAH, a gente já direciona ou...ou para o psiquiatra, ou para o neuropediatra, né (Professora 3).

A gente tenta não direcionar para qual profissional porque o correto é que o pai procure o pediatra da criança, converse com ele e ele que vai dar o encaminhamento. [...] Mas quando os pais insistem, aí a gente fala para tentar neurologista, aí pode ser queixa de dislexia, discalculia, TDAH, de autismo (Professora 4).

A gente encaminha muito para psicólogo, a gente pede os pais para levarem quando a criança tem dificuldade de relacionar com o outro ou com a professora (Professora 5).

Além disso, foi sinalizado que os alunos são atendidos por uma equipe multiprofissional na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e também por vários profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) que atendem essa demanda.

Tem muitos que são encaminhados para APAE, que lá tem avaliação bem ampla. [...] A maioria vai primeiro para o neuro, e lá, dependendo, já faz todo acompanhamento com psicólogo, psicopedagogo. Então tem crianças que tem esse conjunto, enquanto outros já não tem (Professora 1).

Hoje em dia tem vários profissionais dentro do posto de saúde que podem ‘tá’ ajudando, né. Porque a primeira queixa que eles falam é “ah não tenho dinheiro, não tenho convênio”, então a gente faz esse encaminhamento também (Professora 3).

Tem um que vai apresentar o laudo de TDAH né, agora no início de outubro, tá fazendo acompanhamento com o neuro (Professora 2).

Apenas a participante 3, ao ser questionada sobre quem são os profissionais que atendem a queixa escolar, sinalizou que varia de acordo com as condições dos pais para buscar esse serviço e de acordo com a própria dificuldade que está sendo enfrentada. Compreendemos que essa interpretação trazida pela professora é importante para que os encaminhamentos, quando necessários, não aconteçam aleatoriamente, com ausência de critérios que o orientem, ou sem se adequarem às necessidades específicas do aluno.

Destacamos também a importância dos serviços de atendimento gratuitos, como a APAE e o Sistema Único de Saúde, que permitem a universalização do acesso aos diferentes serviços. Conforme explicita a Constituição Federal do Brasil (1988, p. 109), em seu artigo 196, “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas

que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

Cunha et al. (2016) argumentam que a queixa escolar se divide em dois polos: em um deles encontra-se a equipe pedagógica e escolar, incluindo os gestores, coordenadores, professores e psicólogos que identificam a aprendizagem e o rendimento acadêmico dos estudantes e do outro lado os profissionais de saúde, como psicólogos clínicos, neurologistas e psiquiatras, que trabalham em serviços aos quais os alunos são direcionados. Leonardo et al. (2020) explicam que algumas ações realizadas pelos educadores diante das demandas escolares são a de encaminhamentos para pedagogos, direcionando os estudantes para Salas de Recursos, Salas de Apoio, para avaliação e para reforço escolar.

Nos relatos das entrevistadas em nossa pesquisa o neuropediatra aparece como um dos primeiros profissionais a receber a queixa em seu consultório. Esse dado relaciona-se intimamente com a próxima categoria inicial referente aos encaminhamentos e aos seus desdobramentos, uma vez que, no tocante aos *sentidos que o diagnóstico e a medicação* possuem para as educadoras, observamos que há uma grande expectativa de que ao receber o laudo médico os problemas escolares poderão ser sanados. Além disso, as professoras descreveram o profissional que atende a queixa escolar como aquele capaz de trazer respostas e orientações sobre o que pode e deve ser feito com o aluno, conforme verifica-se nos trechos seguintes:

A gente está com dois casos lá, no eventual dou reforço, então a criança tem dois anos que está no processo fazendo avaliação e o médico ainda não conseguiu fechar o diagnóstico, e aí fica difícil, ela vai ficando cada vez mais atrasada (Professora 1).

Mas a gente já pediu para a supervisão, para já estar encaminhando esse aluno, porque o que foi feito até agora e a gente não ‘tá’ tendo retorno, a gente acha que ele é um caso específico que precisa ser avaliado para a gente saber onde que é, se ele é da nossa escola ou não e de onde começar por ele (Professora 2).

A gente precisa de um apoio maior pra esclarecer o que ele tem. A gente faz só suposição: ele não aprende, ele isso, isso não, isso não deu certo. Mas quem vai realmente ajudar a gente a esclarecer a situação dele é o profissional fora da escola (Professora 2).

E aí volta e meio eu ainda falo com ela pra ela apresentar o laudo, porque é a partir do laudo que ele descrever ali que a gente pode também atuar de uma maneira mais eficaz (Professora 3).

Eu, primeiramente, eu dou uma sondada com a escola primeiro, vejo a ficha do aluno, pra ver como é, se ele tem alguma dificuldade, se ele tem problema de saúde porque geralmente quando a criança tem dificuldade ou problema de saúde geralmente tem um laudo, um laudo médico ou relatório da professora anterior (Professora 4).

E a gente encaminha para poder pedir auxílio e saber como lidar com essas crianças (Professora 5).

Mas a gente precisa desse diagnóstico (Professora 2, grifo nosso).

Podemos observar que o discurso das professoras define o diagnóstico como algo necessário para conseguirem trabalhar com o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem ou de comportamento e para conseguirem sanar os problemas escolares. Outra hipótese é que o diagnóstico representa uma ansiedade ou uma necessidade de saber o que o estudante tem para direcionar melhor o trabalho pedagógico. A ausência dele é percebida como um tempo de atraso ao desenvolvimento do aluno e é através dele que é definido o que poderá ser feito com o estudante no sistema escolar. Nos chama a atenção o fato do profissional externo ser visto como aquele que poderá trazer o conhecimento que falta e as soluções necessárias.

É inquestionável a importância de uma atuação interdisciplinar e de conhecimento de diferentes áreas para a superação de problemas que coexistem em diferentes espaços, mas se esse saber é visto como pertencente exclusivamente aos profissionais de saúde, é comum que a queixa escolar seja explicada por causas biológicas, apontadas pelo médico, ou psicológicas, emocionais e relacionais, apontadas pelo psicólogo, uma vez que, conforme demonstramos anteriormente em nossa pesquisa, a atuação dos psicólogos e dos médicos diante das dificuldades escolares majoritariamente tem se apoiado em uma perspectiva individualizante e clínica. Podemos observar essa reflexão na seguinte fala:

Eu tive casos ano passado de uma aluna que não conseguia relacionar comigo, se eu chegava perto ela tinha medo por causa de casos anteriores que ela sofreu na escola que ela passou. Então no início foi muito difícil, até que consegui conversar com a família, demorou bastante porque a família não era muito frequente na escola, e quando eu consegui conversar com a mãe dessa criança, eu pedi para encaminhá-la para o psicólogo, porque ela estava travada, ela estava com medo, então ela não aprendia, não conversava comigo (P05).

O diagnóstico, advindo dos consultórios médicos ou psicológicos, ganha *status* de norteador e de definidor das intervenções educativas a serem realizadas e de salvador do quadro do “aluno problema”. Conforme argumenta Pinheiro et al. (2020, p.87) “ou seja, o laudo psicológico acaba por ser entendido como um instrumento capaz de revelar as verdadeiras causas psíquicas de diferentes queixas que a criança possa apresentar”. Com isso, as práticas pedagógicas como uma das possíveis causas para a dificuldade escolar não são consideradas diretamente e permanecem intocadas, porque o professor, enquanto principal conhecedor dos aspectos pedagógicos que envolvem a aprendizagem não é percebido como um dos

profissionais capazes de também trazer respostas à queixa escolar. No mesmo sentido, para Pinheiro et al. (2020) os encaminhamentos dos estudantes para consultas e tratamentos médicos, por vezes, isentam a responsabilidade dos profissionais da educação sobre o que acontece dentro da escola.

No entanto, como a queixa escolar surge e persiste dentro do ambiente escolar, percebe-se que o educador é o principal detentor do conhecimento em relação às metodologias de ensino e aprendizagem. Ressaltamos a reflexão de Cunha et al. (2016, p. 242) de que “ao delegar a outros especialistas o cuidado educativo dos alunos, o professor é desapropriado do domínio de suas ações e colocado à mercê de algo desconhecido para ele”.

Ao dizermos sobre a responsabilidade do docente frente a queixa, não temos a intenção de culpabilizá-lo por ela, mas de afirmar que mesmo quando se justifica o diagnóstico e a medicação do aluno, a escola ainda faz parte do processo, uma vez que as dificuldades de aprendizagem ou de comportamento não se reduzem às disfunções biológicas e nem exime o sistema escolar de promover as adaptações ou as mudanças necessárias frente a isso.

A forma de compreender o diagnóstico como solucionador dos problemas escolares, aparece até mesmo em leis ou em projetos de lei. Costa (2018) analisou a legislação brasileira, a nível nacional, estadual e municipal, que envolve a temática do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Encontrou que em 22 delas, o diagnóstico, a definição, o tratamento e o acompanhamento de alunos com esse transtorno foram descritos como necessários. A mesma legislação não apresenta sugestões de como aprimorar a experiência escolar desses estudantes, apesar de se tratarem de leis do âmbito escolar.

Dessa forma, é preciso problematizar o sentido do diagnóstico atribuído pelos docentes, uma vez que, segundo Pinheiro et al. (2020), a classificação de transtornos, a partir da queixa escolar, tem acontecido significativamente sem contextualizar o histórico do aluno. Os autores argumentam que o encaminhamento dos estudantes para os serviços fora da escola é visto como uma forma de tratar ou de medicar o problema, sem avaliar quem é a escola, quais são as relações que nela se estabelecem e qual a história de vida e escolar do sujeito.

Cunha et. al (2016) ressaltam que é comum que os atendimentos de crianças encaminhadas pela escola não sejam acompanhados de um contato frequente do profissional de saúde com a instituição de ensino. Nesse sentido, Labadessa e Lima (2017), em pesquisa realizada com orientadoras educacionais, verificaram que acontecem poucos retornos, a partir dos atendimentos realizados, que contribuam efetivamente com uma mudança na forma do

professor relacionar-se ou atuar com o aluno. Observaram também que a presença de um laudo ou dos atendimentos psicológicos raramente provocaram discussões acerca da queixa escolar.

Assim, além dos diagnósticos muitas vezes terem um caráter biologizante sobre as dificuldades de aprendizagem ou de comportamento, por não inserirem o sistema escolar em suas definições, ele também pode não gerar nenhum efeito ou ação no próprio ambiente escolar. Apesar de as professoras terem ressaltado ele ser necessário para que definam as próximas intervenções com os alunos, a forma como ocorre essa interlocução acontece não garante essa mobilização.

Ainda sobre o *diagnóstico*, apenas a participante 1 problematizou a grande quantidade de laudos que têm chegado ao ambiente escolar e a participante 5 afirmou realizar o encaminhamento apenas em último caso. Problematizar esse dado é importante para que a abordagem patologizante sobre a queixa escolar comece a ser questionada ou repensada.

E um grande desafio que estamos tendo também é a grande quantidade de laudo das crianças, então assim, é muito laudo (P01). [...] Autismo, TDAH, está aparecendo muito com dislexia, disgrafia, discalculia. Agora TDAH está muito mesmo, transtorno opositor e assim, cada dia vem um novo (Participante 1).

Eu sou aquela professora que faz assim, eu uso até a última solução que eu tenho para eu não encaminhar a criança, para eu ver como, se é isso mesmo, eu esgotei todas minhas possibilidades. Esgotei minhas possibilidades, não alcancei o objetivo com aquela criança, aí sim eu encaminho (Participante 5).

No tocante à *medicação*, a participante 2 sinalizou que o uso do medicamento, pelos alunos que apresentam alguma dificuldade escolar, provoca mudanças positivas em sala de aula. As professoras 1 e 4 relataram negativamente a interrupção da medicação realizada pelas famílias.

E a gente vê também alguns casos de alunos com medicação que até nos anos, bem no início a família desistindo, aí é triste, porque a criança domina, já domina a situação, já contorna aquela situação negativa, aí é complicado (Participante 1).

Assim, quando o aluno chega e você vê que já é hiperativo ou outra coisa que entra com a medicação a gente vê o resultado, o tanto que a medicação ajuda. Eu já vi casos assim de chegar e falar: não eu não dou conta desse menino, que pula na carteira o tempo todo e aí você ver que ele não vai conseguir ficar ali quatro horas sentado. Então, a gente já pede pelo atendimento psicopedagogo... aliás, o neuropediatra. Aí ele já medica o aluno e a gente vê assim que o dia que o aluno tá medicado, o grau de atenção é maior, ajuda bastante (Participante 2).

Aí quando a gente chama, a família fala que ele já tomou tal medicamento, e aí a gente descobre que a criança já tem um histórico e não foi repassado para a escola. Aí escola orienta a retomar, porque está fazendo falta. Aí esse ano passado tive uma aluna que ela tomava medicação no início do ano e acompanhava aula, criança tranquila. Aí no meio do ano ela parou de fazer as atividades, comportamento mudou drasticamente, ela não conseguia se organizar no espaço da mesinha dela, não conseguia copiar, e você via um sofrimento, uma agonia (Participante 4).

De uma maneira geral, o uso do medicamento é visto positivamente pelas docentes, principalmente por modificar o comportamento hiperativo dos alunos. Essa é uma característica que comumente conduz ao diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que, conseqüentemente, é seguido da prescrição do medicamento de metilfenidato (BENEDETTI et al., 2018), conhecido como Ritalina. A nota técnica nº 38, de maio de 2012, realizada pelo Ministério da Saúde, esclarece em sua página 2 que

O metilfenidato é a substância ativa dos medicamentos com os nomes comerciais acima expostos. O metilfenidato é um fraco estimulante do sistema nervoso central, com efeitos mais evidentes sobre as atividades mentais do que nas ações motoras. Seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado, mas acredita-se que seu efeito estimulante é devido a uma inibição da recaptção de dopamina no estriado, sem disparar a liberação de dopamina. O mecanismo pelo qual ele exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido, nem há evidência conclusiva que demonstre como esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central.

Leonardo et. al (2020) retomam que é comum a prescrição de uso desse psicoestimulante às crianças, na tentativa de se resolver os problemas escolares, e que, apesar de haver uma melhora atencional e disciplinar, nota-se que os estudantes se tornam mais distantes socialmente e desinteressados. Somado a isso, Pastura e Matos (2004 *apud* BENEDETTI et al., 2018) explicam que o uso a longo prazo do metilfenidato traz preocupações, porque tem como efeitos colaterais "dependência, efeitos cardiovasculares e possível redução da estatura" (p. 78). Benedetti et. al (2020) ainda nos alerta para o gradual surgimento de novas definições de transtornos no campo psiquiátrico e da venda de medicamentos como capazes de modificarem fenômenos psíquicos que desviam da norma, o que não se limita apenas à área da educação.

Frente ao exposto, não objetivamos adentrar em um aprofundamento sob a perspectiva médica a respeito do uso da medicação. Mas torna-se importante esclarecer que a efetividade ou o benefício do uso deste medicamento apresenta controvérsias; e que o seu uso pode até certo ponto aquietar o incômodo das docentes com os comportamentos indisciplinados ou inadequados dos alunos, mas ainda assim não soluciona a queixa escolar, uma vez que pode contribuir para um comportamento apático do estudante em sala de aula, além de continuar focalizando em um único sujeito as falhas que são sistêmicas, institucionais, pedagógicas,

políticas e curriculares.

Assim, quando a queixa que chega aos consultórios médicos se refere a dificuldades escolares, a prescrição medicamentosa precisa ser precedida de questionamentos, como: o aluno é visto como aquele que não se comporta adequadamente, então o que é se comportar adequadamente? Quais são as expectativas da escola em relação à maneira como o aluno deve ser em sala de aula? O que é indisciplina para esse professor? Quais são as metodologias avaliativas e disciplinas que a instituição de ensino adota?

Caso contrário a medicação continuará compreendida como aquela que fará o aluno aprender (PINHEIRO et al., 2020), contribuindo para a medicalização e patologização da queixa escolar. Em concordância com Leonardo et al. (2020) não definimos medicalização o uso de remédios utilizados para tratar ou minimizar doenças biológicas, mas sim a sua utilização para dificuldades que têm como plano de fundo elementos macrossociais.

Mesmo nesses casos, podemos nos deparar com processos de escolarização impactados por questões do desenvolvimento ou por questões biológicas, mas refutamos as perspectivas reducionistas e biologizantes que defendem a aprendizagem como algo que acontece naturalmente, uma vez que o processo de ensinar e de aprender exige a sistematização do conhecimento e a sua transmissão através de uma intencionalidade. Assim, nas palavras de Saraiva (2007, p. 72) “nesse processo de psicologização da vida, da mesma forma que o processo de medicalização, questões coletivas são transformadas em questões individuais e questões sociais são transformadas em questões biológicas”.

Por fim, as professoras também apresentaram relatos sobre como acontece a *interlocução entre a escola e o profissional externo* a ela que atende a queixa escolar. Sobre como ocorre o intercâmbio de informações entre eles, as participantes sinalizaram que, por vezes, o profissional entra em contato diretamente com elas ou com os gestores escolares ou que esse contato acontece através da família, que repassa o que foi dito pelo médico para a escola. Os pais desempenhando o papel de intermediários entre a escola e o profissional de saúde já havia sido sinalizado por Machado e Souza (1997).

O Doutor F. também entra em contato com a gente, pede para família entrar em contato com a gente e sempre estar dando retorno de como está na sala, como está o comportamento, como está tudo (Professora 1).

Geralmente quando ele não dá o relatório, o profissional mesmo entra em contato com a escola, que quer conversar com a gente pra contar como que foi a avaliação, o que que precisa trabalhar com ele, de que forma trabalhar. Isso ajuda bastante a gente (Professora 2).

Eu falo se ela (mãe) vai ter um retorno, que eu precisava desse laudo né, pra eu colocar na pasta dele, pra gente (Professora 3).

Eles pedem muitos relatórios, levam ao médico e o médico pede relatório da escola. Geralmente a gente faz e encaminha para o médico através da família, para ver para onde ele vai encaminhar a criança para ter esse atendimento (Professora 5).

A participante 3 também informou que o laudo que chega para a escola é por escrito e a participante 2 argumentou que o profissional geralmente entra em contato através de ligações telefônicas. A participante 1 explicou que a comunicação entre eles acontece sempre que há uma consulta agendada, quando são solicitadas, pelo profissional, a responder algum relatório.

É sempre quando eles têm consulta, aí perguntam e a gente não responde sozinha, a escola tem que estar a par de tudo que o professor responde (Professora 1).

Geralmente esse profissional liga. Porque à medida que ele vai fazendo o acompanhamento e vai vendo outras coisas que precisam ser trabalhadas ou que descubra novas possibilidades... eles sempre entram em contato com a gente por telefone (Professora 2).

A participante 5 ressaltou que não há contato entre os docentes e os profissionais de saúde e que esse contato acontece apenas com a equipe diretiva. Na percepção da educadora, não deveria ser assim:

Nós professoras não temos esse contato com o profissional não, geralmente temos notícias através dos pais dos alunos que eles comentam conosco. E também alguns profissionais ligam na escola para saber como está a criança que ela está atendendo, então assim, a direção da escola é que faz esse paralelo entre o professor e o profissional. [...] Não é direto com o professor não. **Eu acho que isso aí deveria até mudar, porque acho que assim, nós professores estamos diretamente com o aluno, os profissionais deveriam procurar a escola sim, ir lá saber, conversar, conversar com o professor para saber como está o aluno,** esse contato direto, com o professor. Eu acho que esse contato direto facilitaria bastante o nosso trabalho (Professora 5, grifo nosso).

Eu acho assim, por exemplo, se o psicólogo vai até a escola, ele vai observar o aluno, observar como a gente está lidando com ele, ele poderia muito ajudar o professor também, não só o aluno (Professora 5).

Apenas a participante 4 relatou que, `ss vezes, os psicólogos adentram na instituição de ensino para comunicar-se com os docentes ou para investigar a queixa escolar e que eles quem entram em contato com a escola.

É normal psicólogos entrarem em contato com a escola ou até irem até a escola, eles procuram a professora e conversam (Professora 4).

O único profissional que procura a escola, porque não é a escola que vai atrás, é o psicólogo (Professora 4).

Em pesquisa realizada por Cunha et al. (2016), os profissionais de saúde também sinalizaram que há uma tendência de a escola distanciar-se da responsabilidade sobre a queixa quando o aluno inicia algum acompanhamento por algum profissional. Essa postura adotada pela instituição de ensino mostra-se problemática e contraditória, uma vez é ela quem mais encaminha as crianças ou adolescentes para os serviços de saúde (GOMES; PEDRERO, 2015).

Destarte, podemos observar que não há um diálogo contínuo e direto entre o profissional que atende a queixa e o professor que a percebe no seu ambiente de sala de aula. Além disso, os profissionais que realizam o acompanhamento médico ou psicológico do aluno ainda são vistos como externos à escola, ambientados em consultórios, uma vez que a forma de se comunicarem com a instituição de ensino não o situa no próprio ambiente escolar, de onde parte às demandas escolares.

Essa forma de atuação nos sugere que a perspectiva tradicional clínica e individualizante tem se configurado como a principal forma de abordar as queixas escolares pelos profissionais de saúde, o que também é amplamente percebido na literatura científica, conforme explicitamos em nosso referencial teórico. Historicamente, o psicólogo teve sua função atrelada à necessidade de diagnosticar e de separar aqueles que tinham potencial e capacidades inatas para a aprendizagem dos possíveis deficiências ou defasagens que justificavam o fracasso escolar (GOMES; PEDRERO, 2015).

Souza (2007) e Nakamura et al. (2008), ao analisarem prontuários de atendimento de casos de queixa escolar observaram o uso significativo de testes padronizados e personalidade, centralizando na criança o problema escolar. Nakamura et al. (2008) ainda observaram que os profissionais não iam até a escola para dialogar com a equipe pedagógica ou para investigar as condições da dinâmica escolar na qual surge a queixa. Leonardo, Leal e Franco (2014) fizeram análise semelhante ao verificarem o dado de que 42,9% das respostas apresentadas pelo psicólogo escolar, sinalizaram que não há contato direto entre ele e o professor da criança encaminhada para a rede pública de saúde.

De acordo com Gomes e Pedrero (2015), a elaboração de teorias críticas sobre o processo e a complexidade da escolarização esclareceu que, muitas vezes, os profissionais da psicologia não têm conhecimento das experiências escolares que estão relacionadas ao sucesso ou fracasso na aprendizagem e no ensino. Além disso, a grande maioria desses profissionais ainda vê a queixa escolar como algo que diz respeito apenas ao aluno que foi encaminhado. Em decorrência, as estratégias terapêuticas para lidar com um problema que é visto como individual

da criança ou da família, são a psicoterapia e a orientação familiar, não incluindo a investigação do contexto da instituição escolar.

Em relação à medicina, Moysés (2001) já argumentava que a consulta médica seria um dos principais instrumentos utilizados para reconhecer crianças que aparentemente não aprendiam, apesar de defender que é indiscutível que o fracasso escolar se relaciona com o cotidiano da escola e com as políticas educacionais que a envolvem. Assim, ela foi enfática ao afirmar que, "entretanto, as áreas da saúde, medicina, psicologia, fonoaudiologia etc. permanecem impermeáveis a esses conhecimentos, continuando a atuar como se as crianças não aprendessem em decorrência de doenças e defeitos inerentes a elas" (2001, p. 62).

Anos depois, Benedetti et al. (2018) esclarecem que a chegada das crianças aos consultórios médicos é justificada pela crença de que elas não possuem o mesmo ritmo que os colegas e que não atingem o que é esperado pela escola, sendo comum, ao final do atendimento, serem diagnosticadas e medicadas. Acrescentam uma outra problemática: a orientação à medicação muitas vezes se respalda pelo relato exclusivo dos pais, o que sinaliza novamente para um distanciamento significativo dos profissionais da saúde da escola.

Todo o exposto nos sugere que, assim como discutimos que a escola apresenta uma dificuldade para romper com práticas estigmatizantes e patologizantes sobre a queixa escolar, o mesmo problema é percebido quando analisamos a forma como essa demanda é atendida pelos profissionais que a recebem fora da escola. Labadessa e Lima (2017) destacam que há uma queixa dos professores sobre a comunicação que acontece através de laudos, uma vez que os educadores possuem dificuldade para compreender os seus significados e, por vezes, não possuem contato direto com esse documento, recebendo as orientações exclusivamente pelas orientadoras educacionais.

Vale destacar que dentre as 5 professoras entrevistadas em nossa pesquisa, quatro não fizeram nenhuma crítica sobre a forma de atuação dos profissionais de saúde no atendimento a queixa escolar, o que nos sinaliza que a prática clínica e individualizante que atende às demandas escolares é, na grande maioria das vezes, a única apresentada para as escolas, a ponto de não ocasionar nenhum estranhamento sobre a atuação distante dos médicos e dos psicólogos, por exemplo.

Entretanto, ainda sobre a comunicação entre o docente e o profissional que atende a queixa escolar, as participantes descreveram o intercâmbio de informações positivamente. A partir dos relatos apresentados, podemos observar como fatores positivos o sentimento de

valorização do saber e das contribuições do docente, as orientações recebidas e a troca constante de conhecimento e a solicitação do acesso aos materiais escolares.

Achei muito interessante lá... a neuro, ela me passou tudo do relatório, era troca de relatório, até o caderninho dela ela ia pedir para ver. Achei muito válido o trabalho dela e assim a valorização dela comigo, nesse caso eu não era a professora regente dele, eu era professora de reforço e ela tinha um valor pelo trabalho da gente, a importância para acompanhar o crescimento dele, achei isso muito bom. No dia a dia sempre perguntam pra gente como eles estão porque é o processo deles da saúde e nós na escola, tem que caminhar junto (Professora 1).

Contribui muito porque ali você tem as orientações que as vezes, muitas...e a gente não consegue (Professora 2).

Os aspectos positivos na interlocução entre profissional e professor vão de encontro ao que é defendido por Angelucci e Lins (2007, p. 361), que ao apresentarem uma experiência de atendimento com a participação da escola, afirmam que “os educadores daquela instituição se mostraram vivos, capazes de pensar a si mesmos, a seu trabalho e a seus objetivos”. Também são convergentes com a análise apresentada por Souza (2007), que esclarece que para os profissionais estabelecerem uma relação receptiva com os docentes, eles não podem colocar-se como superiores devido às suas especialidades; devem refletir sobre os preconceitos que possuem acerca da atuação dos professores, que desconsideram toda a precariedade da educação e a carga emocional que envolvem seus trabalhos; devem considerar à versão dos profissionais sobre a queixa e valorizar as tentativas realizadas por eles e também contribuir com orientações que possam auxiliá-los a darem novos significados e percursos ao seu trabalho.

Sendo assim, observamos que, para as professoras entrevistadas, é importante que elas possam falar sobre o que sabem, de forma a contribuir com os profissionais que atendem a queixa escolar. Nesse sentido, quando o professor é excluído do encaminhamento e do acompanhamento profissional do aluno ele não pode contribuir com seus conhecimentos sobre o desempenho de sua turma, sobre as metodologias pedagógicas, sobre a trajetória escolar do estudante e sobre a dinâmica em sala de aula (LABADESSA; LIMA, 2017).

Assim, reforçamos que os profissionais que atuam com a demanda escolar precisam direcionar-se à escola, tanto para que possam presencialmente oportunizar um intercâmbio de informações com os professores, quanto para aproximarem à sua atuação do lugar onde a queixa escolar surge e se mantém.

8.2.4. A queixa escolar na formação docente

A quarta categoria definida refere-se à relação entre a queixa escolar e a formação docente. Em outras palavras, foram agrupadas as informações que esclarecem se essa temática foi contemplada na formação dos professores, como ela foi contemplada, se consideram que há a necessidade de aprofundar nesse tema e como o aprofundamento poderia acontecer. Os dados obtidos por meio das entrevistas se desdobram em informações acerca da formação inicial e da formação continuada.

Referente à *formação inicial*, das 5 participantes da pesquisa, uma afirmou que não se lembra se a queixa escolar foi contemplada na formação inicial, duas afirmaram que não foi contemplada e uma relatou que, apesar da queixa escolar existir, não se recorda de ter sido pensada em sua formação inicial. Devido a isso não foi possível verificar como a queixa escolar foi abordada na formação inicial das educadoras.

Dado semelhante foi encontrado por Schweitzer e Souza (2018) ressaltam que a queixa e o fracasso escolar permanecem afastados da formação docente, sendo relevante que essas temáticas sejam discutidas na trajetória formativa profissional. No entanto, a ausência do tema da queixa escolar na formação inicial das professoras entrevistadas não nos permite afirmar que essa temática permanece distante nos cursos de Pedagogia atualmente, uma vez que as entrevistadas concluíram o curso entre os anos de 1997 à 2005.

Analisando a matriz curricular do curso de Pedagogia do ano de 2023, do Centro Universitário de Patos de Minas, universidade na qual as professoras realizaram sua formação inicial, podemos observar que algumas disciplinas como Psicologia da Educação, História da Educação Brasileira, Psicologia do Desenvolvimento Infantil, Fundamentos Psicopedagógicos da Aprendizagem, Práticas de Formação, Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica poderiam abarcar conteúdos relacionados à queixa escolar.

Apesar de as disciplinas descritas nos permitirem supor que algumas questões relacionadas à queixa escolar são abordadas na formação inicial, como as dificuldades escolares, o desenvolvimento infantil, o percurso da escolarização, às adequações para que haja a inclusão escolar e os dilemas historicamente enfrentados pela docência, não podemos afirmar a maneira como as teorias são apresentadas e discutidas. Inclusive, em relação às disciplinas voltadas para a interface da Educação com a Psicologia, Pessoa e Cotrin (2022) argumentam que do ano de 1920 até o momento atual, as teorias exclusivamente biológicas, inatistas ou ambientalistas tentam fundamentar uma prática docente focada em compreender como a criança

aprende. Isso nos sugere que as disciplinas curriculares ainda se apoiam em perspectivas fragmentadas sobre o processo de escolarização, negligenciando o processo reflexivo sobre a dinâmica escolar e sobre as práticas pedagógicas que nela se inserem.

Pessoa e Cotrin (2022) ainda esclarecem que a forma de compreender a infância e adolescente muitas vezes é subsidiada por experiências pessoais ou por concepções do senso comum, que entendem o processo de desenvolvimento por uma perspectiva determinista ou individualizante. Em concordância com os autores (2022, p. 232), defendemos que

Se nossa perspectiva é formar profissionais que atuem de maneira crítica e que tenham ferramentas para pensar o processo de ensino a partir de aspectos relevantes do desenvolvimento humano, não é possível que utilizemos teorias que se baseiam e possuem um corpus teórico focado apenas na compreensão de um desenvolvimento individual e que ocorra de modo universal.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que orientam a formação inicial em Pedagogia, habilitando os docentes para atuarem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e na Educação de Jovens e Adultos, há a descrição do processo educativo como uma prática intencional, pautada na ética, na sociedade e na cultura, visando contribuir para uma sociedade mais justa (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006). Dessa forma, acreditamos na importância de a temática da queixa escolar ser inserida na formação inicial docente, para que possa embasar uma atuação que, primeiramente, problematize a maneira como as dificuldades no processo de escolarização têm sido compreendidas até o momento atual e que favoreça uma análise do cenário escolar situado em seu contexto institucional, político, econômico e cultural, que respeite as diversidades de alunos que adentram nos espaços escolares.

Concernente à *formação continuada*, as cinco professoras descreveram que participam, ou que participaram até o encerramento do ano letivo no final de 2022, das formações. Entretanto, apenas duas delas sinalizaram que a temática da queixa escolar é ou foi contemplada nesses momentos. As diferentes observações podem ser verificadas nos relatos abaixo:

Sim, é o que mais é contemplado, é o que mais se fala. A gente tem muito é no município né, no estado tem, mas diminuiu bastante a formação continuada (Professora 1).

Ah, eu acho muito pouco que tem se pensado nisso. Tem pensado em, como é que eu te falo, tão mais preocupados em conciliar o que aluno sabia com o que ele tem que saber, do que exatamente as dificuldades que a gente tá encontrando (Professora 2).

Por outro lado, a professora 4 relatou que em outros cursos realizados a queixa escolar é abordada de forma implícita:

Explicitamente, nenhuma. Implicitamente, várias. Porque tudo recai sobre. Por exemplo, a formação que estou preparando chama recomposição de aprendizagem. E só existe recomposição de aprendizagem porque existe queixa escolar. Ela está implícita. A gente já ciente dessa defasagem escolar, a gente já pensa estratégias e formações para sanar aquela dificuldade. Agora, falar assim diretamente sobre o tema queixa escolar enquanto formação, porque os diferentes aspectos geram as queixas, não. A partir da queixa a gente quer resolver o problema. (P04).

Vale destacar que as cinco professoras trabalham em escolas do município ou do estado na cidade de Patos de Minas/MG, mas tiveram percepções diferentes sobre a abordagem ou não da queixa escolar nos momentos de formação. Algumas hipóteses para essas divergências se referem a não obrigatoriedade de participação nos cursos ou palestras ofertadas, o que nos permite inferir que as professoras podem optar por qual momento participar, podendo ter realizados percursos formativos diferentes.

Ademais, verificamos ao longo dessa análise dos resultados e discussão que as participantes apresentaram similaridades na forma de compreender a queixa escolar, mas enquanto algumas entrevistadas sinalizaram como principal queixa enfrentada por elas a relação com a família ou com o aluno, outras apontaram o contexto pós-pandêmico, as condições de trabalho ou o aluno. Isso nos permite inferir que o que as docentes procuram que seja trabalhado, na temática da queixa escolar, não é possível de ser agrupado em um único tema. Assim, uma palestra sobre a necessidade de repensar o papel da família na escolarização pode ser considerado como uma formação continuada que contempla a queixa escolar para uma professora, mas não para outra.

A entrevistada 1 também esclareceu como a queixa é trabalhada nos momentos de formação: através de orientações que abarcam novas maneiras de atuar com o aluno. No entanto, argumentou sobre a dificuldade de transpor as sugestões recebidas para o contexto prático de sala de aula, devido à incompatibilidade com as condições reais vivenciadas em sala de aula:

A formação continuada sempre vem para isso, tentando sanar essas dificuldades, dentro da aprendizagem né, disciplina, que tem foco também porque está preocupante também (Professora 1).

É sempre dando sugestões, sugestões de melhoria, novas técnicas, trabalhar de novas formas dentro de sala de aula. Então assim, sugestões é o que mais tem, o problema é

colocar em prática, porque tem umas sugestões que foram dadas na última formação que teve, que como se diz, tem coisa que ela falou lá que era para sala de 15 alunos, a gente lida hoje é com 25, 30. Diminuiu bastante e parece que eles esquecem disso. E vê muito a sala homogênea e é heterogênea. Mas tem também umas formações que dá para gente pegar muita coisa, que ajuda muito, só que porque não tem aquela conclusão, falta alguma coisa (Professora 1).

As docentes também afirmaram que acreditam que há a necessidade de aprofundarem sobre o tema da queixa escolar através de seu percurso formativo e que é importante incluir esse tema nas suas formações. A entrevistada 2 apontou que poderiam ser ofertados minicursos para estar ajudando-as de maneira diferente, sem, no entanto, descrever como seria essa abordagem. A entrevistada 4, por sua vez, trouxe a concepção de que a formação continuada poderia auxiliar os docentes na identificação e no trabalho com a queixa escolar:

E talvez se a gente souber identificar as diferentes queixas a gente possa pensar estratégias diferenciadas para cada uma delas porque a gente trata tudo como um bolo. Um bolo que resulta no fracasso escolar, e a gente não tem muita clareza do que é essa queixa, qual é a especificidade de cada queixa e como atuar em diferentes. Então a formação nesse sentido iria agregar bastante, até mesmo para identificar qual profissional a gente poderia sugerir, não sei se o correto é sempre passar pelo pediatra e o pediatra encaminhar, ou se a escola teria condições de identificar melhor esse tipo de queixa e poder direcionar mais (Professora 4).

A participante 3 sinalizou que o aprofundamento sobre a queixa escolar deveria alcançar os pais dos alunos, trazendo-os para a escola e trabalhando as dificuldades também com eles. A entrevistada 1 apontou que as palestras oferecidas pela formação continuada têm sido estendidas aos pais, o que foi visto positivamente pela docente:

As escolas hoje, algumas estão fazendo essa parceria, com palestras com os pais com psicólogo, sempre leva um tema para debater. Ano passado mesmo na pandemia, a direção lá conseguiu umas palestras com psicólogo, escolhia uns temas e falava, era proposto para as famílias. Já teve também presencial, era muito bom (Professora 1). Eu acho que deveria ter assim, formação, mais formas de minicursos, para ‘tá’ amenizando essas coisas, pra ‘tá’ ajudando de uma forma diferente (Professora 2). Então, acho que de repente, deveria ser abordado e é difícil também... mas deveria acontecer palestras para os pais né, de uma forma acolhedora, trazendo os pais para dentro da escola (Professora 3).

Por fim, a participante 5 sugeriu que a queixa escolar fosse abordada durante os planejamentos semanais das professoras:

A gente tem os planejamentos semanais, eu acho que poderia ser nesse sentido, nos planejamentos semanais que nós temos, ou dependendo da quantidade, de 15 em 15 dias (Professora 5).

Portanto, há a compreensão, por parte das entrevistadas, de que a queixa escolar necessita ser abordada na trajetória formativa do professor. Também defendemos essa necessidade, apoiadas em Costa (2004), que esclarece que o processo formativo docente precisa situar-se nas demandas reais vivenciadas pelo professor no seu dia a dia. Então, para analisarmos esses dados, adotamos a perspectiva de formação continuada como uma ferramenta de auxílio às práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva da Psicologia Histórico Cultural (VITAL; QUEIROZ; URT, 2021). No entanto, para que ela cumpra sua função de suporte é necessário entender qual o aporte teórico e metodológico que a sustenta.

Schweitzer e Souza (2018) também observaram que os relatos dos docentes entrevistados em sua pesquisa sinalizam para uma percepção de que existe uma diferença entre a vivência teórica e a vivência prática do professor. Os autores argumentam que encontraram no discurso dos professores uma compreensão de que eles se encontram despreparados para atuarem com os alunos que apresentam alguma dificuldade referente à queixa escolar e que, em partes, a formação docente é a responsável por eles encontrarem tantos desafios ao lidarem com as dificuldades escolares.

Uma possível explicação para esse distanciamento refere-se à dissociação da escola do seu contexto institucional, nos quais situam-se as condições de trabalho (SOUZA, 2007), as quais já refletimos anteriormente. Há, então, a necessidade de estruturar uma formação continuada que contemple o professor como principal agente formativo e produtor de conhecimento acerca da realidade escolar (COSTA, 2004; VITAL; QUEIROZ; URT, 2021). Podemos observar essa perspectiva também na fala da participante 04, que defende que

Todo setor, todo segmento da educação, ele tem problemas e a gente não pode procurar de fora respostas para esses problemas porque quem está imerso nesse problema tem propriedade para buscar soluções, nem que seja um consenso do grupo. Por exemplo, alfabetização, nós temos um grupo de professores do primeiro ano e nós temos um problema de crianças que estão deixando de ser alfabetizadas. [...] E nunca trazer soluções mirabolantes de fora e querer colocar na escola porque o professor não vai abraçar. Então, é uma dica, qualquer formação que se proponha tem que ter esse momento de ouvir o professor, de validar aquela queixa dele em relação e deixar que ele fale porque geralmente ele tem soluções que ele não consegue resolver sozinho, que não depende dele, mas que se esse problema é trago para o grupo, o grupo pode achar soluções melhores (Professora 4).

Na fala apresentada, a docente argumenta sobre aspectos pontuados também por Costa (2004), como a importância do trabalho formativo coletivo, da formação enquanto espaço de diálogo e troca não só de conhecimentos como também de vivências e do professor reflexivo,

que pensa sobre a sua prática e sobre as soluções para as dificuldades enfrentadas em sua profissão. Em outras palavras, independentemente de qual tema a formação continuada aborde, é importante que o trabalho do professor seja considerado e que haja finalidade nas estratégias trabalhadas nesse espaço (VITAL; QUEIROZ; URT, 2021).

Se houver intencionalidade nas atividades desenvolvidas, a partir de uma escuta do professor enquanto detentor de saberes e também principal informante sobre as principais demandas escolares, haverá contribuição para o trabalho docente que não se restringe à acumulação de formações meramente teóricas. Nesse sentido, a participante 4, que além de professora também trabalha no setor de preparação de formação continuada, esclarece que

A gente tenta mesclar o interesse do público com o que ele realmente precisa, porque as coisas não andam separadas, e aí chegando lá, por mais que a formação tenha um propósito mais teórico sempre tem espaço para diálogo. Sempre tem a parte do ouvir, porque essa parte da escuta é muito importante porque além de ser cansativo, ninguém detém o conhecimento. Eu posso ter estudado para uma formação, ter estudado, ter me preparado para ela e sou surpreendida com alguém que esteja sentada lá que tenha muito mais conhecimento do que eu. Na área da educação temos muito disso de ouvir (Professora 4).

Essa forma de delinear a abordagem na formação continuada nos remete ao modelo, defendido por Costa (2004), da formação enquanto ação-reflexão-ação. Nesse modo de entender a formação continuada defendemos que nenhum processo formativo pode ser padronizado, sem considerar as reflexões acerca do cotidiano escolar que partem do professor. Assim, os relatos das entrevistadas em nossa pesquisa nos faz pensar que apenas sugerir que a queixa escolar seja contemplada na formação continuada, mas sem pensar em como poderia acontecer, desconsiderando a própria experiência docente, não contribui efetivamente para um modo de se pensar a relação entre percurso formativo e queixa escolar. Costa (2004, p. 70) argumenta que

Tal perspectiva rompe com a concepção clássica de formação continuada muitas vezes concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. É entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação.

Em outras palavras, a formação docente precisa ser alinhada ao trabalho e às atividades profissionais do professor (VITAL; QUEIROZ; URT, 2021). Defendemos que assim como as atividades pedagógicas direcionadas ao aluno precisam ser dotadas de intencionalidade, a formação docente também precisa apoiar-se em ações que tenham significado para a atuação docente. Outros aspectos a serem considerados referem-se à necessidade de a formação

continuada de fato favorecer a resolução dos problemas enfrentados nas instituições de ensino, a partir de contribuições coletivas (COSTA, 2004) e deve embasar as práticas pedagógicas apoiadas em conhecimentos científicos (LEONARDO et al., 2020).

Frente ao exposto, retomamos a percepção das docentes de que seria importante que a queixa escolar fosse contemplada nos momentos de formação continuada, de forma a favorecer um aprofundamento sobre o tema, uma vez que essa necessidade é sinalizada pelos professores. Para isso, concordamos com Nóvoa (2019), que defende que a formação continuada é um dos momentos mais propícios para os professores trabalharem e refletirem de forma coletiva e compartilhada. Assim sendo, o *locus* da formação docente deve ser a própria escola (COSTA, 2004).

Ainda sobre a necessidade de aprofundamento a respeito da queixa escolar, nos chama a atenção a sugestão das docentes de que o tema também deve ser abordado com os pais dos alunos, através principalmente de palestras. Nos relatos das entrevistadas em nossa pesquisa há a ideia central de que a queixa escolar é oriunda das dificuldades vivenciadas na relação família-escola, o que reflete na proposta sugerida, de que as orientações acerca dessa temática também devem ser direcionadas às famílias. Compreendemos a importância de que haja um intercâmbio entre a escola e as famílias de forma a partilharem diferentes conhecimentos sobre a queixa escolar, uma vez que, conforme já discutido, as dificuldades escolares só serão compreendidas na sua integralidade quando analisadas à luz da rede de relações que a atravessam.

Em estudo realizado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010), os autores objetivaram entender a visão dos pais sobre a relação com a escola. Para eles, a interação com a escola ocorre através de atividades relacionadas ao processo de escolarização, aos recursos que eles utilizam para auxiliar os filhos na aprendizagem e à participação no ambiente escolar através dos eventos, reuniões e espaços escolares. No entanto, é comum que o envolvimento das famílias na escola seja ditado pelas necessidades apenas da instituição e não dos responsáveis (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Essa relação geralmente é demandada apenas quando há algum problema a ser resolvido, nos quais os pais são orientados sobre como ensinar seus filhos. Concordamos com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), ao sugerirem que surge

um importante desafio surge para os pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação: o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, acreditamos que quando escola e família se relacionam de forma que compartilham as responsabilidades, inclusive sobre a produção de conhecimentos, de reflexões e do repensar acerca da queixa escolar, em vez de buscar um culpado unilateral pelos dilemas

escolares, a relação poderá ser positiva para ambos os lados. Para tal, é importante que, ao definirem palestras ou cursos direcionados para as famílias, elas também sejam ouvidas, a fim de aproximar o que será abordado com o que de fato elas enfrentam no processo de escolarização dos filhos, uma vez que, assim como a formação docente precisa ser contextualizada para o professor, a participação dos pais no ambiente escolar não deve atender apenas às necessidades da instituição. Se esse for o caso, acreditamos que as famílias permanecerão distantes do sistema escolar.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como lidar com esse ambiente multifacetado, com a desvalorização do professor e da educação de forma geral, com os estereótipos e preconceitos sobre os alunos, sem deixar-se contaminar pela queixa, sem sucumbir-se ao 'queixar-se'? (LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2014, p. 229)

O presente estudo teve como objetivo conhecer como a queixa escolar é compreendida pelos professores da rede municipal e estadual, da cidade de Patos de Minas/MG, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, realizamos uma entrevista semiestruturada com 5 professoras e partimos do princípio de que a queixa escolar se refere a todas as demandas, que envolvem o processo de escolarização percebidas por pais, por alunos, por professoras e pela comunidade escolar de um modo geral.

A literatura científica, desde a década de 1990, aponta que o estudante é percebido como o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem ou de comportamento que comprometem uma educação de qualidade e o sucesso escolar. Esse modo de perceber o fracasso escolar teve respaldo, historicamente, em diferentes teorias, que foram discutidas, inicialmente, através das reflexões da professora Maria Helena Patto. A autora nos mobiliza a pensar no discurso predominante que defendia que as oportunidades de aprendizagem estavam disponíveis para todos e que aqueles que não atingiam resultados satisfatórios é porque não tinham habilidades, capacidades e potencialidades inatas e individuais que o permitiam aprender. Em outro momento, o aluno também foi descrito como aquele que tem disfunções biológicas, inatas e/ou emocionais que comprometiam o seu aprendizado.

Posteriormente, tal perspectiva, mostrando-se insuficiente para justificar as diferentes dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola, deu lugar à Teoria da Carência Cultural, que argumentava que as defasagens na aprendizagem eram consequências de famílias desestruturadas, com baixo nível socioeconômico e com hábitos inadequados. Em um terceiro momento, as justificativas se deslocaram, superficialmente, de causas atribuídas ao aluno ou à família e direcionaram ao professor, como aquele que tinha parcela de culpa no fracasso escolar, por também sofrer de problemas emocionais.

Todas essas teorias se polarizam em atribuir exclusivamente aos fatores individuais ou aos fatores ambientais a culpa por um sistema de ensino que não consegue atingir a sua proposta de inclusão, de equiparação de oportunidades e de qualidade na educação e ganharam respaldo nos conhecimentos científicos da área médica e psicológica. Sendo assim, apesar de o estudante ser o principal culpabilizado por um fracasso escolar que é institucional, político, econômico e social, há a tendência de também atribuir esses fenômenos às famílias e aos professores.

Nossa pesquisa demonstrou que as percepções das educadoras entrevistadas acerca da queixa escolar apontam as famílias como sendo as principais culpadas pelo fracasso escolar. Justificaram que as dificuldades vivenciadas no cotidiano da instituição, em grande parte, se devem às famílias desestruturadas dos alunos, que oferecem pouco suporte aos filhos no processo de escolarização e que apresentam um baixo nível de escolaridade e condições econômicas desfavoráveis. Destacamos que a definição do que é considerado ideal ou adequado para as famílias se fundamenta em um contexto temporal, histórico e cultural que valoriza atitudes e valores, em detrimento de outros, a partir de uma norma social vigente.

Foi possível verificar que há uma dificuldade, por parte das docentes, de compreenderem os diferentes arranjos familiares na atualidade, sem caracterizá-los negativamente, e o contexto em que cada família se insere. Fatores de cunho social e econômico em uma sociedade extremamente desigual, como o analfabetismo e a ausência dos adultos, no processo de escolarização dos filhos, devido às longas jornadas de trabalho, a sobrecarga materna e a ausência de suporte social não foram percebidas como possíveis fatores que distanciam as famílias da escola. Quando percebidos, foram apresentados como variáveis que compõem o perfil dos alunos e das famílias encaminhadas para serviços de saúde por não corresponderem às expectativas acadêmicas.

Ao refletirmos sobre esses aspectos, situamos que é necessário repensar as estratégias de aproximação entre as famílias e a escola, uma vez que ambos compartilham, de formas diferentes, a responsabilidade pela educação. Além disso, não negamos a existência de contextos familiares que impactam negativamente as crianças e os adolescentes, mas sim que é preciso diferenciar situações que envolvem violações de direito de situações na qual a escola apenas se encarrega de definir, de forma acrítica, o que é adequado ou não no âmbito familiar. Reforçamos ainda que mesmo nos casos em que a criança esteja apresentando mudanças de comportamento e na aprendizagem devido às vivências familiares, a escola permanece tendo o seu papel de socialização do conhecimento, não sendo possível isentar-se da necessidade de traçar intervenções que favoreçam o aluno em sua trajetória escolar.

O aluno também foi percebido como aquele que detém a queixa escolar. Nesse discurso, as dificuldades de aprendizagem e de comportamento são justificadas por desordens emocionais e biológicas que culminam em seu encaminhamento para médicos e psicólogos, principalmente. No entanto, nos chama a atenção que a queixa sobre as questões comportamentais dos alunos sobressaíram-se, significativamente, em relação às queixas de defasagens ou atrasos na escrita e na leitura. Concomitantemente a isso, observamos que nos relatos das entrevistadas há pouca

reflexão sobre quais práticas pedagógicas, disciplinares e institucionais poderiam contribuir para essas dificuldades. Novamente o próprio cenário escolar mostrou-se distante da investigação dos problemas que o permeiam.

Por outro lado, as educadoras ampliaram a perspectiva sobre a queixa escolar, incluindo em sua análise fatores macrossociais que contribuem para uma educação deficitária. Indagaram-se sobre as condições precárias de trabalho do professor, sobre a escassez de recursos materiais, sobre o pouco suporte ofertado aos docentes, sobre as exigências curriculares que são impostas e que se distanciam da realidade de sala de aula e sobre a grande quantidade de alunos em um único espaço. O impacto da pandemia do COVID-19 sobre as metodologias de ensino e de avaliação e sobre as defasagens na aprendizagem também foram sinalizadas como queixa escolar.

É de suma importância que os dilemas escolares sejam analisados à luz das variáveis políticas, econômicas, temporais e culturais que o impactam negativa ou positivamente o ensino e a aprendizagem. Esse modo de olhar para o fracasso escolar nos sinaliza para um avanço, por parte das docentes, mesmo que em movimentos lentos, uma vez que rompe, no campo de análise da queixa escolar, a tendência de encontrar, exclusivamente, em teorias inatistas ou ambientalistas, um problema que também é institucional.

Gostaríamos de destacar que as educadoras informaram que, antes de encaminharem os estudantes para serviços externos à escola, eles são primeiramente encaminhados para a equipe diretiva, a fim de receberem orientação da supervisão e vice-direção. As educadoras também entram em contato com os pais para discutir a queixa e implementam intervenções pedagógicas e disciplinares individualizadas com os estudantes. Após nossas discussões, constatamos que em alguns casos, o professor se afasta da resolução dos problemas escolares ao transferi-los para outras profissionais. Além disso, muitas vezes se depara com uma perspectiva diferente da família em relação à queixa escolar. Há uma tendência de a escola rivalizar as diferentes percepções, entre os pais e os educadores, colocando-as como oponentes. Neste sentido, cumpre esclarecer que acreditamos que os diferentes ângulos e enfoques sobre um mesmo fenômeno não devem ser entendidos por uma lógica adversarial na qual um está certo e o outro está errado, mas como complementares, capazes de ampliarem à análise.

Destarte, os estudantes são comumente encaminhados, pelas instituições de ensino, para serviços de atendimento em saúde, com a justificativa de que há algo errado com eles que precisa ser tratado no âmbito individual. O tratamento ocorre também através de prescrição de

medicamentos que, por vezes, buscam minimizar ou curar comportamentos que são compatíveis com a faixa etária da criança ou do adolescente ou que poderiam ser trabalhados de outras maneiras, até mesmo no ambiente da própria escola. Nesse movimento, as famílias também são submetidas às sessões de orientações de pais. Assim, entendemos, a partir das leituras realizadas e dos estudos encontrados nas bases de dados em que apoiamos a nossa pesquisa, que uma análise abrangente, crítica e reflexiva, que analisa as relações e as práticas institucionais, pedagógicas, curriculares e que situe a escola enquanto campo de surgimento e manutenção da queixa escolar não se mostra como uma tendência consolidada na investigação dos fenômenos escolares.

Pensando nisso, destacamos a importância de que a queixa escolar, apoiada em uma perspectiva ampla, que encontra significativas contribuições na Psicologia Histórico-Cultural, seja abordada na formação docente, uma vez que compreendemos que o percurso formativo docente deve atender às necessidades e às dificuldades vivenciadas pelo professor em seu cotidiano, os quais estão em constante transformação, além de favorecer a solução de problemas através de uma construção coletiva (COSTA, 2004). Em nossa pesquisa, a grande maioria das educadoras sinalizou a ausência deste tema tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada em que participa e reconhece, a necessidade de aprofundarem nos estudos relacionadas à queixa escolar.

Referente à relação entre a formação docente e a queixa escolar, acreditamos que o processo formativo contínuo do professor favorece o planejamento, a implementação, a avaliação e as inovações nas práticas pedagógicas e inclusivas, o que conseqüentemente pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento de diferentes habilidades no contexto educacional. O professor que conhece as diferentes formas de aprendizagem e as diferentes estratégias pedagógicas, que atendem uma diversidade de necessidades educacionais, pode ter uma compreensão mais crítica e reflexiva acerca da queixa escolar.

Por essa perspectiva, acreditamos que a formação docente deve contemplar a temática da queixa escolar, mas tendo como ponto de partida a escuta e o acolhimento das percepções e relatos das vivências dos professores em sala de aula. É preciso, antes de tudo, compreender o que os docentes têm enfrentado, quais são as suas demandas, as suas dificuldades, as suas facilidades e as suas perspectivas. Dentro da amplitude de temas, de contradições e de desafios que a queixa escolar aborda, torna-se interesse compreender quais são os focos de maior atenção

e de necessidades dos professores, para que estratégias mais específicas sejam estruturadas e direcionadas.

A partir disso, defendemos o debate do tema através da coletividade docente, colocando o professor como principal produtor de conhecimento em relação às práticas pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Não negamos a possibilidade de profissionais de outras áreas contribuïrem e participarem do processo formativo docente, mas acreditamos que mesmo nessas situações o professor seja ouvido naquilo que ele já sabe, participando ativamente através dos seus relatos de experiência e do compartilhamento de estratégias utilizadas por ele em sua prática. O objetivo é que a formação continuada possibilite a resolução de problemas diários, através do repensar coletivo sobre as aulas ministradas e sobre as estratégias utilizadas e através da experimentação de novos modos de *ser professor* e de atuação em sala de aula.

No tocante à relação entre família e escola, como aliadas no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, torna-se necessário que as ações de interação entre elas sejam delineadas no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. Apesar de parecer natural essa relação, ela precisa ser estruturada através de atividades programadas e definidas a partir de objetivos bem estabelecidos, possibilitando uma comunicação aberta e constante entre família e escola. É necessário também delimitar de forma mais clara o papel de cada uma, uma vez que nas queixas da não participação dos responsáveis na vida escolar dos filhos, não fica claro como deveria ser essa participação. Cumpre ressaltar que compete à família o monitoramento das atividades escolares, mas não o ensino dos conteúdos aprendidos em sala de aula.

Acreditamos que as atividades diversificadas, como feiras de ciências, exposições de artes e apresentações podem aproximar e estreitar a relação entre esses dois agentes. Quanto às reuniões de pais, sugerimos que a escola realize uma sondagem, de preferência no início do ano letivo, verificando qual seria o melhor horário para que elas acontecessem. Os temas de palestras direcionadas aos pais podem ser escolhidos a partir das necessidades não só do cotidiano escolar como também das famílias, uma vez que, se forem dotados de intencionalidade, podem favorecer a adesão.

Em relação às intervenções realizadas no próprio ambiente escolar, frente às queixas escolares, sugerimos que estas devem ser discutidas nas reuniões pedagógicas por segmento, desde o início do ano letivo, para que, a nível institucional, exista um plano estratégico interno e um fluxo de ação para as dificuldades de aprendizagem e de comportamento. Essa elaboração

antecipada, poderá favorecer à antecipação de possíveis dificuldades e de ações para minimizá-las. Ressalta-se que cada instituição possui uma bagagem e uma cultura própria, e que é preciso que as ações sejam delineadas em seu próprio campo, situando-as na infraestrutura escolar e no acesso a recursos materiais profissionais de cada contexto.

A partir disso, poderão ser estruturadas, previamente, como funcionarão as avaliações diagnósticas, em quais casos serão necessárias as intervenções individualizadas e as adaptações curriculares, o que será realizado em situações nas quais os alunos estejam passando por algum sofrimento ou adoecimento mental, entre outros. Acreditamos que não existe um molde a ser seguido nestes casos, mas acreditamos que é possível estruturar intervenções que sejam estratégicas, ou seja, que visem superar as dificuldades escolares baseadas em técnicas pedagógicas eficazes, que auxiliem o professor no momento em que ele se depara com situações difíceis em sala de aula e que seja consistente em toda a instituição de ensino. De um modo geral, esse delineamento, criado de forma colaborativa e de modo “preventivo”, e podendo inclusive incluir as famílias, precisa ser repensado ao longo do tempo, reavaliando o que tem funcionado ou não.

Quanto ao papel do professor na queixa escolar, defendemos que ele é o responsável direto pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos e que seu papel é o de mediar situações que promovam o conhecimento, como já discutimos anteriormente, pelas contribuições de Vygotsky. Assim, acreditamos que algumas das principais responsabilidades e contribuições do docente, na queixa escolar, incluem uma observação atenta sobre o comportamento e desempenho dos alunos, buscando identificar sinais de dificuldades de aprendizagem, como baixo desempenho acadêmico, falta de interesse ou mudanças comportamentais.

O professor também precisa estabelecer uma boa comunicação com os pais e responsáveis dos alunos e com os seus estudantes e precisa realizar intervenções precoces, oferecendo atividades, adaptações e recursos adicionais para reforçar ou facilitar o aprendizado e garantir que os alunos estejam acompanhando o ritmo da turma. Para isso, é importante que o planejamento das aulas e atividades levem em consideração as necessidades e características dos alunos, compreendendo que, em uma sala diversa, existirão diferentes caminhos e ritmos de aprendizagem.

Sugerimos também que os docentes possam refletir sobre qual é o seu ideal de comportamento e de aprendizagem em sala de aula, a fim de compreender se essa expectativa

é compatível com o nível de desenvolvimento dos alunos e com a maturidade socioemocional esperada para cada faixa etária. Acreditamos que os métodos disciplinares, adotados por cada instituição de ensino, podem ser delineados a partir de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, sobre disciplina positiva, sobre habilidades de diálogo e negociação e sobre práticas de mediação escolar. Não negamos a necessidade de uso de punições em determinadas situações, como em ocorrências de violação de direitos, mas reforçamos que esta deve ser aplicada de forma justa e equilibrada, evitando a exposição do aluno à situação humilhante ou degradante.

Além disso, é possível adotar uma combinação de métodos disciplinares, dependendo das características e necessidades específicas de cada instituição e é importante que os métodos disciplinares sejam claros, justos e aplicados de forma consistente e difundida pela escola, para que todos os alunos saibam o que se espera deles e quais as consequências de seu comportamento inadequado.

Diante de todo o exposto, retomamos o questionamento de Leonardo, Leal e Franco (2014), que iniciou as nossas reflexões, para reafirmar que a escola é um ambiente atravessado por diferentes relações, nas quais alunos, famílias e educadores enfrentam suas próprias dificuldades, conforme discutimos ao longo do nosso trabalho. Entendendo essa complexidade que envolve o processo de escolarização, objetivamos contribuir, através do nosso trabalho, com a inquietação de que o ponto de partida para se pensar a queixa escolar é refletir e questionar sobre a maneira como ela tem sido compreendida ao longo da história. As reflexões se ampliam para abarcar que diante da queixa escolar há um distanciamento da responsabilidade de enfrentá-la e de buscar soluções que a minimizem, o que contribui para que a situação se estagne, não havendo nenhum movimento ou ação efetiva que beneficie o aluno ou a própria escola.

Como tentativa de resposta ou sugestão, refletimos que é necessário substituir o discurso que busca incessantemente destinar a alguém o problema sócio-histórico do fracasso escolar, que se arrasta por décadas e oculta o complexo que envolve a escolarização, negligenciando as políticas educacionais, as desigualdades sociais que impactam as famílias, a precariedade de investimentos nas escolas públicas, entre outros aspectos que permeiam o cotidiano institucional. Há que se considerar que, enquanto houver a tendência de responsabilizar um único sujeito pelo fracasso escolar, independente de quem seja culpabilizado – professor, aluno ou família – não superaremos a queixa escolar.

Por fim, ressaltamos que a nossa pesquisa apresenta limitações por ter tido poucos participantes na coleta de dados. Visando ao alargamento do estudo sobre a queixa escolar, sugerimos novos temas de pesquisa, como: as implicações do contexto pandêmico nas metodologias de ensino utilizadas pelos professores; a realidade da infraestrutura escolar das escolas públicas no momento atual; o impacto da pandemia na relação entre família e escola; os efeitos das estratégias de intervenção precoce na prevenção da queixa escolar; as barreiras enfrentadas pelos psicólogos escolares na identificação e na intervenção da queixa escolar e o impacto das políticas públicas na atuação do psicólogo escolar em relação à queixa escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética Editora Ltda, 1994.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; LINS, Flávia Ronaya Seixas. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. *In: SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar*. 1. ed. São Paulo: IPUSP, 2007. Cap. 13, p. 329-350.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. "A culpa é sua". *Psicologia USP*, São Paulo, n. 17, v. 1, p. 53-73, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/sBqsxs9BN5SyKnWBPxDqRMt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia*, Natal, n. 19, v. 3, p. 169-178, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/sGsCjVC9rthyH5h3TTzjZKn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 38. Brasília, 2012. **Metilfenidato**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/conjur/demandas-judiciais/notas-tecnicas/notas-tecnicas-medicamentos/notas-tecnicas/m/metilfenidato-atualizada-em-29-10-2013.pdf>. Acesso em 01 dez. 2022.
- BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/ I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, X., 2011, Curitiba. Anais...* Curitiba: EDUCERE, 2011, p. 329-341. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011. *E-book*. Disponível em: [file:///C:/Users/natal/Downloads/An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo%20\(Maria%20Laura%20Puglisi%20Barbosa%20Franco\).pdf](file:///C:/Users/natal/Downloads/An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo%20(Maria%20Laura%20Puglisi%20Barbosa%20Franco).pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, 679-701, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio de 2021.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. 2007. **A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 01 dez. 2022.
- BEBBER, Cristiano Alberto. **Educação a distância: uma reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalho_s_usuario/1029.pdf. Acesso em: 30 março 2023.
- BENEDETTI, Mariana DIAS; BEZERRA, Danielle Mirian Marques de Moura; TELLES, Maria Carolina Guimarães; LIMA, Luís Antônio Gomes. Medicalização e educação: análise

de processos de atendimento em queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 73-81, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/L3mdKtNP76n377M9F5SzhnN/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 4.731, de 2012**. Altera artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1057026. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRAUNSTEIN, Valéria Campinas. Um atendimento em orientação à queixa escolar numa perspectiva Winicottiana: muito além do indivíduo. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. 1. ed. São Paulo: IPUSP, 2007. Cap. 16, p. 399-416.

CINTRA, Clarisse Lourenço; GUERRA, Valeschka Martins. Educação Positiva: a aplicação da psicologia positiva a instituições educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 505- 514, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Y8Z7fc66J5nsG8Wn49zty6B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2020.

CHAMUSCA, Virginia; BARRETTO, Kleber Duarte. A constituição do ser humano na relação com o ambiente. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. 1. ed. São Paulo: IPUSP, 2007. Cap. 3, p. 79-94.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

COSTA, Beatriz Lima. **Políticas Educacionais e Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2430>. Acesso em 01 dez. 2022.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores - novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 3, p. 63-75, 2004. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>. Acesso em: 08 ago. 2020.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. **A mediação do Conflito Escolar**. Biruta: São Paulo, 1. ed. 136p, 2011.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado; SANTOS, Gilberto Lima; ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 237-245, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/crnp4ZSsMzZMgjms3WzJKTb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2020.

DARUB, Ana Keully Gadelha dos Santos; SOARES, Gardênia Lúcia Chaves; SANTOS, Pricila Kohls. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. **InterCambios**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 43-53, 2020. Disponível em:

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000100043.

Acesso em: 08 ago. 2020.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado; CUNHA, Eliseu de Oliveira; LUTTIGARDS, Polyana Monteiro; ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale; SANTOS, Gilberto Lima. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/xJJ8bKV6zB3jZ9DhHk6n6VD/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

08 ago. 2022.

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, **1994, Salamanca** (Espanha). Genebra: UNESCO, **1994**.

DEUS, Débora Barbosa; COGNETTI, Natália Pascon; BOCCATO, Taiane Andrade. Reflexões sobre a relação família e escola: considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento: um enfoque multidimensional**, v. 4, n. 5, p. 1-23. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/perspectivasdodesenvolvimento/article/view/18848/17517>. Acesso em: 01 dez. 2022.

DIAS, Reinaldo. **Os processos de escolarização dos filhos de famílias analfabetas**: uma breve reconstituição histórica no processo de escolarização. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2017. Disponível

em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/6958/Reinaldo%20Dias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2022.

FANTINATO, Fernanda Golghetto; MACEDO, Rosa Maria Stefanini. **A relação família-escola**: um olhar sistêmico sobre a queixa escolar. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 95 p. *E-book*. Disponível em: <https://www.editoraappris.com.br/produto/3759-a-relao-familia-escola-um-olhar-sistmico-sobre-a-queixa-escolar>. Acesso em: 05 maio 2021.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas.

Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, n. 24, v. 1, p. 17-27, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8DcW5YNWVkyMVBByhrN/>. Acesso em: 05 maio 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. *E-book*. Disponível em:

[file:///C:/Users/natal/Downloads/An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo%20\(Maria%20Laura%20Puglisi%20Barbosa%20Franco\).pdf](file:///C:/Users/natal/Downloads/An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo%20(Maria%20Laura%20Puglisi%20Barbosa%20Franco).pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire. **O pensador**, 2022. Disponível em:

<https://www.pensador.com/paulo_freire/>. Acesso em 26 maio 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes. 30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, 2018.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 05 maio 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>. Acesso em: 05 maio 2022.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2022.

GATTI, Bernardette A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 34, v. 100, p.29-41. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxjh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde. **Estrutura do projeto de pesquisa**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, cap. 4, p. 65-89.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. *E-book*. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

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, v. 35, n. 4, p. 1239-1256, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/jgrBkdq79rsMqs7TVV9k59G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2022.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professores do Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NfjgYksvFCrtdpJhkmTtRjb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2022.

GRADUAÇÃO UNIPAM. Patos de Minas: Centro Universitário de Patos de Minas.

Disponível em: <https://graduacao.unipam.edu.br/curso.php?id=MTI=#collapseLicenciatura>. Acesso em 01 dez. 2022.

GRUDA, Mateus Pranzetti Paul. Breves considerações, comentários e ideias acerca de uma Psicologia Social Crítica. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 11, n. 2, p. 414-426, 2016. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082016000200019. Acesso em: 05 maio 2022.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 8, p. 2619-2629, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/qgmDQzMMVCfMzM7ZcWJPqrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61. Disponível em: <chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/1995_Novoa_II_Ciclo%20de%20Vida%20Profissional%20dos%20Profs_p_31_46.pdf>. Acesso em: 30 março 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 01 abr. 2023.

LABADESSA, Vanessa Milani; LIMA, Vanessa Aparecida Alves. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 369- 377, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/p9dHjLmtHyqZYDSPZxsgdqm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2020.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

LEANDRINI, Kizzy Domingues; SARETTA, Paula. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. 1. ed. São Paulo: IPUSP, 2007. Cap. 15, p. 379-398.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. 1. ed. São Paulo: IPUSP, 2007. Cap. 11, p. 281-306.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzales; FRANCO, Adriana de Fátima. **O processo de escolarização e a produção da Queixa Escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia. Maringá: Eduem, 2014. E-book. Disponível em: <http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=node/573>. Acesso em: 01 dez. 2022.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Silvia Maria Cintra; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzales; NEGREIROS, Fauston. **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural**: da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: Editora CRV, 2020. 214p. *E-book*. Disponível em: <https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/34886-a-queixa-escolar-na-perspectiva-historico-cultural-brda-educacao-infantil-ao-ensino-superior>. Acesso em: 05 maio 2022.

LONSKI, Gladis Teresinha; ROCHA, André Luis Franco; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/34046872/2017_A_racionalidade_t%C3%A9cnica_na_a%C3%A7%C3%A3o_pedag%C3%B3gica_do_professor_The_technical_rationality_in_the_pedagogical_action_of_the_teacher. Acesso em: 05 maio 2022.

LOPES, Telma Silva Santana; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 385-394, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/9yFW4VhsK4sDHgLTkyd3bb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2020.

LUCK, Heloiza. A escola como sistema e a divisão de trabalho. **Educar**, Curitiba, n. 1, v. 1, p. 3-14, 1981. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3x5dPqtGGxKVqcWW5ck4HMk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2022.

MAIA, Maria Cláudia; AVANTE, Jhonathan Lucas. Direito à educação de qualidade: possibilidade de efetivação por meio do acesso à justiça. **Revista JurisFIB**, São Paulo, v. 4, p. 143-158, 2013. Disponível em: <https://revistas.fibbauru.br/jurisfib/article/view/164>. Acesso em: 05 maio 2022.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. *E-book*. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 01 dez. 2022.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000923076>. Acesso em: 10 maio 2022.

MAIA, Joviane Marcondelli Dias; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão na área. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 91-103. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v13n2/v13n2a02.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências e Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 30 março 2023.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. 256p.

NAKAMURA, Mariana Sathie; LIMA, Vanessa Aparecida Alves; TADA, Iracema Neno Cecilio; JUNQUEIRA, Maria Hercília Rodrigues. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia na Universidade Federal de Rondônia. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12., n. 2, p. 423-429, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/W3Tn8B7YhDQDzqyctDLB7wx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

NETO, Cláudio Marques da Silva; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p.1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wkPzGNWcSPrJ3CCxZWXVLTR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, Canoas, n. 24, p. 161-170, 2006. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300015. Acesso em: 08 ago. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Cap. 1, p. 13-33.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 05 maio 2022.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 dez. 2022.

OLIVEIRA, Marta Olivia Rovedder; LUCE, Fernando Bins; SAMPAIO, Cláudio Hoffmann; PERIN, Marcelo Gattermann; SANTINI, Fernando de Oliveira; SANTOS, Mirela Jeffman. Análise da qualidade dos artigos científicos da área de marketing publicados no Brasil: as pesquisas Survey da década de 2000. **REAd**, Porto Alegre, v. 86, n. 1, p. 54-87, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/read/v23n1/1413-2311-read-23-1-0054.pdf>. Acesso em: 05 abril 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa sobre COVID-19**. Brasília, DF: OPAS, 2023. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR. 2023. Disponível em:

<https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/>. Acesso em 02 jan. 2023.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.124, p. 141-170, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CRkfsxFrZgbb3bCDKdfstJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 dez. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PESSOA, Camila Turati; COTRIN, Jane Teresinha Domingues. A formação inicial de professores à luz da psicologia histórico-cultural: constituindo saberes para uma prática crítica. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 224-245. 2022. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64392/33278>. Acesso em 01 dez. 2022.

PINHEIRO, Pedro. MD. Saúde. 2022. Disponível em:

<https://www.mdsaude.com/bulas/metilfenidato/>. Acesso em: 01 dez. 2022.

PINHEIRO, Sílvia Nara Siqueira; COUTO, Maria Laura de Oliveira; CARVALHO, Hudson Cristiano Wander; PINHEIRO, Henrique Siqueira. Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, p. 82-90, 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/6mPzWW4x6dBwK8PHK9Zb8Yp/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

REGO, Teresa Cristina. **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Vygotsky-Uma-perspectiva-hist%C3%B3rico-cultural-educa%C3%A7%C3%A3o/dp/8532613454>. Acesso em: 01 dez. 2022.

REY, Fernando González; GOULART, Daniel Magalhães; BEZERRA, Marília dos Santos. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação: Revista Quadrimestral**, Porto Alegre, v. 39, n. esp., p. 54-65, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Ao-profissional-e-subjetividade-para-alm-do-conceito.pdf. Acesso em 05 jan. 2023.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 22, p. 131-149, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

SARAIVA, Luís Fernando de Oliveira. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. 1. ed. São Paulo: IPUSP, 2007. Cap. 2, p. 59-79.

SCHWEITZER, Lucas; SOUZA, Simone Vieira. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 565-572, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/H5KZwJDzwwyJ3GCzxwXLFHd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SILVA, Karla Suely Brasil; BARBOSA, Vanderleia Fernandes; SANTOS, Regina Maria Candida; GOMES, Francisco Silva; NOBRE, Thiago dos Santos; SILVA, Severino Diego. Principais atribuições do supervisor do educacional na gestão democrática da escola. **Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 10, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/natal/Downloads/3809-22.01.21-principais-atribuioes-supervisor-educacional-na-gesto-democrtica-da-escola.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SILVA, M. A.; SANTOS, C. R. Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 35-46, 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/analise/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_736_e26a65969cccf3441ecf8a14885ecf6e.pdf. Acesso em: 30 março 2023.

SILVA, Renata de Lourdes Miguel; RODRIGUES, Marisa Cosenza. Atendimento à queixa escolar: experiência do projeto Seape no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 479-493, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-11682014000300005. Acesso em: 08 ago. 2020.

SILVEIRA, Desine Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. cap. 2, p. 31-42, 2009.

SOARES, José Montanha. A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola. **Conexões**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 50-74, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637603>. Acesso em: 05 maio 2022.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à Queixa Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Beatriz de Paula; SOBRAL, Kelly Regina. Características da clientela da orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. 1. ed. São Paulo: IPUSP, 2007. Cap. 5, p. 119-135.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos Clínicos**, São Paulo, v. 10., n. 18, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000100008. Acesso em: 08 ago. 2020.

SOUZA, Marilene Proença Rebello; TEIXEIRA, Danile Caetano da Silva; SILVA, Maria Carolina Yazbek Gonçalves. Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 71-82, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/5PBjHpS7hrBxrHKcjGrNf7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-89, 2000. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005. Acesso em: 05 maio 2022.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268/8843>. Acesso em 01 dez. 2022.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; JÚNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5VcSDPXY78pqQYKTVYTD7Fv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

VITAL, Soraya Cunha Couto; QUEIROZ, Vanderlei Braulino; URT, Sonia da Cunha. Formação continuada e um olhar histórico-crítico-cultural para pensar possibilidades de enfrentamento ao adoecimento docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 113-130, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65163>. Acesso em 01 dez. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/Vygotsky-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.