

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGEDUC

REGINA DE FÁTIMA MOREIRA

**O SENTIDO DA QUEIXA ESCOLAR PARA PROFESSORAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

CATALÃO - GO
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Regina de Fátima Moreira

3. Título do trabalho

O Sentido da Queixa Escolar para Professoras do Ensino Fundamental: análise a partir da Teoria Histórico-Cultural

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

http://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=usuario_externo_documento_assinar&id_acesso_externo=84888&id_documento=1383551&id_orgao_acesso_externo=0&infra_hash=a24b45829e08bc5e45b03b... 1/2

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por Janaina Cassiano Silva, Professor do Magistério Superior, em 19/04/2020, às 20:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.339, de 8 de outubro de 2014](#).



Documento assinado eletronicamente por REGINA DE FÁTIMA MOREIRA, Usuário Externo, em 19/04/2020, às 21:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.339, de 8 de outubro de 2014](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1284342 e o código CRC 4322EEA3.

REGINA DE FÁTIMA MOREIRA

**O SENTIDO DA QUEIXA ESCOLAR PARA PROFESSORAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Agência de fomento: FAPEG

**CATALÃO - GO
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moreira, Regina de Fátima

O SENTIDO DA QUEIXA ESCOLAR PARA PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL [manuscrito] / Regina de Fátima Moreira. - 2020.

civ, 104 f.

Orientador: Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui abreviaturas.

1. Queixa escolar. 2. Políticas Públicas. 3. Professora. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Silva, Janaína Cassiano, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

ATA FAE-RC 109/2020

**ATA DA 109 º. SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA
COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE REGINA DE FÁTIMA
MOREIRA.

Aos vinte e três dias do mês de março de dois mil e vinte, às quatorze horas (14h) reuniram-se, por webconferência, os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva - IBIOTEUG/UFCA (em implantação) - Orientadora (à distância- por RNP); Profa. Dra. Altina Abadia da Silva - UAEE/UG/UFCA (em implantação) - Membro Interno (à distância- por RNP); Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - UNB - Membro Externo (à distância- por RNP), para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de REGINA DE FÁTIMA MOREIRA, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da UG-RC/UFCA Em transição, com trabalho intitulado “O SENTIDO DA QUEIXA ESCOLAR PARA PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os/as arguidores/as atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciada o resultado final: **Defesa Aprovada**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCA Em transição. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCAT Em transição, vinte e três de março de dois mil e vinte.

Observações: Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação realizada em conformidade com a Portaria CAPES n.36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo.



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Professor do Magistério Superior**, em 23/03/2020, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 23/03/2020, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA, Usuário Externo**, em 26/03/2020, às 17:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no

https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1339368&infra_sistema=1... 1/2 28/03/2020 SEI/UFG - 1243213 - Ata



art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [h ps://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1243213** e

o código CRC **0445EA31**.

Referência:	Processo	nº	23070.013407/2020-21SEI	nº
1243213	https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1339368&infra_sistema=1...	2/2		

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus, essa inteligência suprema, causa primária de todas as coisas e que tanto tem conspirado ao meu favor desde o início da minha existência.

A minha professora e orientadora, Dra. Janaina Cassiano Silva, pela capacidade singular de transmitir seus conhecimentos com tanta clareza e serenidade, pela disposição e carinho que fizeram com que minhas ideias fossem transformadas em produções e por ter possibilitado o meu despertar e o interesse pela Teoria Histórico-Cultural, em especial a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

À Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, pelas valiosas contribuições, observações e sugestões críticas feitas por ocasião do exame de qualificação. Na mesma proporção, agradeço à professora Dra. Altina Abadia da Silva, por aceitar compor a banca de defesa e dialogar conosco.

Com todo o meu respeito e amor, quero também dedicar este estudo aos meus irmãos Pedro, Paulo e Cleiton, que não conseguiram nem sequer terminar o ensino fundamental por terem sido induzidos a abandonar os estudos para “bancar” suas necessidades imediatas (trabalhar duramente para conseguir os seus sustento), calejando suas infâncias e sofrendo severas punições, por serem considerados meninos “pobres e rudes”.

Dedico todo o meu esforço a minha querida irmã Vera Lúcia Moreira, que teve sua infância roubada e sua vida ceifada pela imposta condição de “negrinha atrevida”.

Aos meus filhos Agny e Igor e a minha mãe, por sempre se contentarem com o tempo regado que dediquei a eles.

Ao meu fiel e dedicado companheiro Cleisson, que por tantos finais de semana passou solitário, na expectativa de um tempo livre para amar.

As minhas amigas, Edisônia, Wanessa, Marivânia, Geovana, Gina, Ione, Terezinha, Joice e a todos aqueles que conheci ao longo da minha jornada, especialmente ao meu querido amigo Carlos, parceiro de todos as jornadas, que fez parte do meu processo de “desconstrução” e de apropriação do novo saber. Obrigada a cada um, por fazerem parte dessa história. Sem vocês, esse caminho não seria tão especial.

Por fim, e em especial, agradeço às professoras que participaram da pesquisa, respondendo prontamente durante a etapa de entrevistas. Meus agradecimentos pela colaboração, parceria e disponibilidade em compartilhar conosco suas experiências.

*A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril.
Quem examina o solo?
O galho que quebra
É xingado de podre,
Mas não havia neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento,
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam*
Bertold Brecht

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado inscrita na linha de pesquisa denominada *Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, iniciada em 2018, vincula-se ao projeto interdisciplinar, desenvolvido no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia – CEAPSI, que tem por temática a Queixa Escolar e o Processo de Ensino e Aprendizagem nas escolas. No que se refere aos desafios enfrentados no campo educacional, a queixa escolar tem sido uma das problemáticas mais frequentes no processo de escolarização, o que é motivo de busca de intervenções cada vez mais efetivas para sua erradicação. Partindo disso, esta pesquisa tem como objetivo geral discorrer acerca dos sentidos atribuídos à queixa escolar, na perspectiva de professoras do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar, que essas professoras possuem alunos atendidos no projeto do CEAPSI. O método adotado está pautado nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, com base nos referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural, tendo como procedimento de análise os núcleos de significação. Como parte fundamental às discussões realizadas no trabalho, foram realizadas entrevistas com seis professoras e, posteriormente às transcrições das respostas obtidas, realizou-se uma leitura flutuante do material coletado, além da sua organização em pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Os três núcleos construídos foram: 1) Queixa escolar: um pedido de apoio na busca de explicação do desempenho escolar do indivíduo; 2) A construção de uma política pública para educação que favoreça o apoio à queixa escolar e, 3) A Psicologia como parceira da equipe escolar na construção de estratégias que superem os resultados insatisfatórios no que se refere à queixa escolar. Como resultado, verifica-se que as queixas escolares recorrentemente responsabilizam o professor, por meio de falas genéricas de autculpabilização, por alegarem não possuir conhecimentos diante de diversas demandas. Em determinados momentos, a responsabilidade recai sobre o corpo orgânico do aluno. Outro fato visualizado foi o grande desejo das professoras de um saber que resolva as dificuldades por elas vivenciadas no cenário escolar, o que se expressou a partir das necessidades descritas por elas, como refletir acerca de suas ações e práticas pedagógicas frente ao fenômeno da queixa escolar, questão que implica, consequentemente, na abordagem histórico-crítica da realidade. De um modo geral, os dados encontrados nesta pesquisa, sinalizam poucas mudanças no cenário educacional quando se trata do fenômeno da queixa escolar. Conclui-se que os caminhos pelos quais a escola e os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem percorrem, ainda estão permeados de saberes fragmentados e enraizados no senso comum, o que ocasiona estratégias pedagógicas com discursos fortemente marcados pelo não saber. Todos esses fatores revelam uma organização escolar alheia aos processos sócio-históricos do desenvolvimento humano e do modo como cada um se apropria do conhecimento.

Palavras-chave: Queixa escolar. Políticas Públicas. Professora. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The present master's enrolled in the line of research called Educational Practices, Teacher Training and Inclusion, developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Goiás / Regional Catalão, started in 2018, research is linked to the interdisciplinary project, developed at the Center for Applied Studies in Psychology - CEAPSI, and has the theme "The School Complaint and the Teaching and Learning Process in schools". Regarding the challenges faced in the educational area, school complaints have been one of the most frequent problems in the schooling process, which is the reason for seeking increasingly effective interventions for their eradication. Based on this, this research has the general objective to discuss the meanings attributed to the school complaint, from the perspective of Elementary School teachers. It is worth mentioning that these teachers have students served at CEAPSI (in the project mentioned above). The method adopted is based on the methodological and philosophical foundations of historical-dialectical materialism, based on the theoretical frameworks of the Historical-Cultural Theory, having the meaning nuclei as an analysis procedure. As a fundamental part of the discussions carried out at work, interviews were conducted with six teachers and, after transcribing the answers obtained, there was a fluctuating reading of the material collected, in addition to its organization in pre-indicators, indicators and meaning cores. The three centers built were: 1) School complaint: a request for support in the search for an explanation of the individual's school performance; 2) The construction of a public policy for education that favors support for the school complaint and, 3) Psychology as a partner of the school team in the construction of strategies that overcome the unsatisfactory results with regard to the school complaint. As a result, it appears that school complaints repeatedly blame the teacher, through generic statements of self-blame, for claiming to have no knowledge in the face of various demands. Another fact seen was the teachers' great desire for knowledge that solves the difficulties they experience in the school scenario, which was expressed from the needs described by them, how to reflect on their actions and pedagogical practices in the face of the phenomenon of school complaints, a question that implies, consequently, the historical-critical approach to reality. In general, the data found in this research, show little changes in the educational scenario when it comes to the phenomenon of school complaints. It is concluded that the paths through which the school and the others involved in the teaching and learning process follow, are still permeated with fragmented knowledge and rooted in common sense, which causes pedagogical strategies with discourses strongly marked by not knowing. All of these factors reveal a school organization alien to the socio-historical processes of human development and the way in which each one appropriates knowledge.

Keywords: School complaint. Public Policies. Teacher. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEAPSI	Centro de estudos Aplicados em Psicologia
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
FAPEG	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
GT	Grupos de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NAPEDI	Núcleo de Atendimento e Pesquisa em Deficiência Intelectual
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFG/RC	Universidade Federal de Goiás Regional Catalão
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das participantes da pesquisa.....	65
Quadro 2 – Organização dos pré-indicadores e indicadores.....	69
Quadro 3 – Organização dos indicadores e núcleo de significação.....	74
Quadro 4 – Organização dos Núcleos de Significação.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS	20
1.1 Psicologia Histórico Cultural	20
1.2 A compreensão histórica do desenvolvimento psíquico da criança	24
1.3 Processo de humanização como condição para construção de um novo homem.....	31
1.4 Pedagogia Histórico-Crítica	36
2 SENTIDO E SIGNIFICADO NA COMPREENSÃO DO FENÔMENO QUEIXA ESCOLAR.....	40
2.1 Como se caracteriza a Queixa Escolar	42
2.2 Queixa Escolar: como esta tem sido apresentada no contexto escolar.....	46
2.3 Os desafios e percurso histórico da psicologia escolar no Brasil	48
2.4 O esvaziamento do trabalho do docente e as consequências para a queixa escolar	56
3 PERCURSO METODOLÓGICO	63
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	67
4.1 Sistematização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação	67
4.2 Análise dos Núcleos de Significação.....	77
4.2.1- Queixa escolar: um pedido de ajuda na busca de explicação do desempenho escolar do indivíduo	77
4.2.2- A construção de uma política pública para educação que favoreça o apoio à queixa escolar	81
4.2.3 A Psicologia como parceira da equipe escolar na construção de estratégias que superem os resultados insatisfatórios no que se refere à queixa escolar	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	104

INTRODUÇÃO

Ao iniciar este estudo, apresentaram-se as motivações, os pontos de partida e o caminho teórico-metodológico que delimitaram a problemática em relação à queixa escolar. A princípio, fui motivada pela minha trajetória profissional como professora da Rede Básica de Ensino e como psicóloga na Gerência de Ensino Especial, experiência que estava voltada para o atendimento de alunos considerados público-alvo da educação especial.

Nesses atendimentos, sempre se observou uma vinculação muito estreita com as crianças consideradas “alunos com dificuldades de aprendizagem” que, por não possuírem laudo, não eram “classificadas público-alvo” dos atendimentos desenvolvidos pela equipe, ainda que a escola expusesse as suas queixas em relação a esses alunos.

Por estar frequentemente no ambiente escolar, surgiram sentimentos de inquietações com a forma de atendimento que era desempenhado enquanto equipe multiprofissional. Quanto a mim, por ser a psicóloga na equipe, ficava com a responsabilidade de “avaliar” e encaminhar os alunos que apresentavam alguma característica de déficit cognitivo para o Núcleo de Atendimento e Pesquisa em Deficiência Intelectual (NAPEDI), no qual esses alunos passavam por uma avaliação com uma equipe multiprofissional, de forma mais detalhada.

No trabalho realizado, a atuação se pautava seguindo um modelo que não correspondia às necessidades solicitadas pelas escolas, principalmente as dos professores, que sentiam que vivenciavam as dificuldades de forma que elas perpassavam o fazer pedagógico, chegando ao ponto, na maioria das vezes, anteciparem e atribuírem ao aluno um “pré-diagnóstico” naturalizante e patologizante, ou seja, sem levar em consideração os fatores sociais.

Na maioria das vezes, quando tinha a posse do “rótulo” pré-estabelecido pela equipe escolar, o de “aluno com características de déficit cognitivo”, baseada em tal estigma, a escola encaminhava o aluno para a equipe do NAPEDI, já que a equipe tinha a função de avaliar o aluno e, somente após um período entre dois e três meses, era dada uma resposta devolutiva à escola e à família.

Havia recorrentes queixas, por parte das escolas, sobre a forma do atendimento desempenhado pela equipe multiprofissional, haja vista que a escola e os familiares sentiam que suas necessidades não eram atendidas, pois solicitavam o encaminhamento

e, muitas vezes, obtinham respostas só no semestre seguinte ou no ano seguinte. Além da demora nas devolutivas feitas pela equipe, o que era oferecido, posteriormente não os agradava, por não atender às demandas solicitadas.

Por outro lado, a equipe sentia que as dificuldades no processo de aprendizagem, possivelmente apresentadas pelos alunos, eram mínimas para constituírem motivos de encaminhamentos para avaliação. Frente a isso, realizavá-se a triagem desses alunos e era percebido que precisavam de um suporte maior, porém, por conta dessa demanda, ficavam sem atendimento.

Parte da equipe era tomada pela sensação de impotência, tanto quanto os próprios professores e coordenadores pedagógicos, que estavam na escola esperando respostas que os confortassem de suas angústias, que aliviassem as dificuldades frente ao não saber fazer em relação à realidade deles nas escolas.

Partindo das situações expostas aqui, sentiu-se a necessidade de uma teoria que me fizesse compreender, de modo mais concreto, o meu fazer profissional. Assim, foi apresentada a mim, no Mestrado, a Teoria Histórico-Cultural, que busca compreender, de modo radicalmente oposto à determinadas concepções, propostas de intervenções que inclusive aprendi ao longo da minha formação.

Constatou-se que em recorrentes desencontros, refletidos em superficiais abordagens das dificuldades dos alunos e dos professores que pediam, constantemente, ajuda, muitas vezes não se falavam realmente com eles, realizando um trabalho estritamente dissociado do coletivo. O mais absurdo ainda era a equipe, se colocava acima dos professores, pois era a “equipe especializada”, ou seja, a detentora do saber das dificuldades dos alunos. Deste modo, negando uma perspectiva de atendimento compartilhada e co-construída, junto aos professores.

Aquele discurso da Psicologia, de se colocar acima da Pedagogia e das práticas pedagógicas, estava lá, impregnado em todo o trabalho e, de modo “inconsciente”, com essa prática, confirmava essa condição social-histórica de uma ciência adaptativa elitista. Afinal, ali, era realizado um trabalho completamente separado do trabalho da sala de aula e de toda prática pedagógica histórica e social que envolve o processo de escolarização.

Essas inquietações me levaram em 2018, buscar por uma formação continuada, por isso, entrei no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão e iniciei a pesquisa intitulada: “A Queixa Escolar e a Compreensão dos Professores: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural”.

Vale destacar que este trabalho está vinculado ao Projeto de Pesquisa “A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia- CEAPSI”, que tem aprovação do Comitê de Ética (CAAE: 67844017.5.0000.5083, é coordenado pela Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva, da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG/RC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) e desenvolvido no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI)¹ da UFG/RC.

Trata-se de um projeto interdisciplinar que contempla outros projetos de pesquisa, ensino e extensão, tendo como eixo central, a tríade: criança, a queixa escolar e a psicologia escolar e educacional. Os temas que englobam a pesquisa são: queixa escolar e o atendimento infantil; medicalização da educação; saúde da criança e queixa escolar; relação professor-aluno e queixa escolar; professor e a medicalização da educação e violência doméstica e queixa escolar, todos aportados pelo referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural.

Vale destacar também que a motivação para a construção deste projeto foi o aumento no número de crianças, encaminhadas ao CEAPSI, com hipótese diagnóstica de queixa escolar. Essas crianças têm chegado à clínica, encaminhadas pelas escolas ou pelos próprios familiares. Diante dessa realidade, surgiu o interesse em fazer uma pesquisa que buscasse investigar qual a compreensão dos professores sobre essas queixas no interior escolar e expressadas via CEAPSI.

A grande motivação para essa pesquisa foi apreender junto aos professores que têm alunos atendidos no projeto de Orientação a Queixa Escolar, qual a compreensão e o sentido de queixa escolar para eles. Desta forma, o objetivo geral foi discorrer acerca dos sentidos atribuídos à queixa escolar pela perspectiva das professoras do Ensino Fundamental. Vale salientar que as professoras que participaram do estudo foram aquelas que tinham crianças atendidas no projeto desenvolvido no CEAPSI. Como objetivos específicos, tem-se os seguintes: 1) identificar como as professoras apresentam a queixa escolar e, 2) apresentar os principais elementos da queixa escolar para as professoras.

¹ O Centro de Estudos Aplicados em Psicologia - CEAPSI, está situado na Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, serviço-escola criado em 2010, com o intuito de responder às exigências para a formação do psicólogo em referência à proposta do curso, visando, assim, promover a formação do aluno por meio da prestação de serviços à comunidade, permitindo o seu contato com experiências semelhantes às do mercado de trabalho (SANTOS, 2019, p. 74).

Então, a fim de obter melhor compreensão e conhecer a temática da pesquisa, buscou-se investigar o que as últimas pesquisas apresentavam acerca do fenômeno queixa escolar. Assim, realizou-se um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira e Tese e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Laibrary Online* (SCIELO) e Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação em Educação (ANPED - GT20) ². A escolha pelo GT 20 se deve por tratar de um Grupo de Trabalho que promove o debate crítico das aproximações teóricas e metodológicas da Psicologia e das concepções e práticas no campo da Educação, para, assim, ser possível conhecer melhor a temática da pesquisa em questão.

Ao realizar o levantamento, foram alcançados os resultados, para a busca com os seguintes descritores: 21 “Baixo rendimento escolar”; 112 resultados para a busca “Orientação a Queixa Escolar” e 74 resultados para a busca “Queixa Escolar e a Concepção dos Professores”. Foram totalizados 207 resultados com temas relevantes à pesquisa em questão.

Após a seleção dos materiais encontrados, com os descritores que mais se aproximaram com o tema em questão, realizou-se a leitura dos títulos, resumo e palavras-chaves, resultando na seleção dos seguintes trabalhos para leitura completa: “A Queixa escolar e a formação do psicólogo” (SOUZA, 1996); “Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional” (DAZZANI, 2014); “Orientação À Queixa Escolar” (FRELLER, 2001); “As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas” (BRAY; LEONARDO, 2011) e “O psicólogo diante da queixa escolar: possibilidades de enfrentamento” (LEONARDO; LEMES; FACCI, 2016).

Levando em consideração outros trabalhos de dissertação e teses, foram selecionadas as dissertações de Nascimento (2013), Pasqualini (2006) e Santos (2018) e a tese de doutorado de Souza (1996). Os textos selecionados serviram de suporte para a compreensão e direcionamento dos estudos, também para a análise e apropriação do tema proposto na pesquisa, uma vez que, atuando como pesquisadora, acredita-se ser necessário se colocar numa posição de críticos de nós mesmos frente às questões dos processos educativos, questionando de que forma produz conhecimentos que tenham, como visibilidade e intuito, a melhoria para a educação, ou seja, como produzir

² Atendendo aos objetivos da ANPEd de fortalecer e incentivar a pesquisa em Educação e de promover a articulação entre os programas de pós-graduação no país, o GT 20 foi instituído na Reunião Anual da ANPEd de 1999, após dois anos de existência como Grupo de Estudo em Psicologia e Educação.

conhecimentos que deem conta da totalidade real vivida na instituição escolar, nos seus mais diversos ângulos e possibilidades.

O método adotado para a realização desta pesquisa está pautado nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e apresentando, como procedimento de análise, os núcleos de significação, a visar, assim, melhor apreensão dos sentidos que constituem o conteúdo do discurso de cada sujeito. Essas abordagens oportunizou olhar para complexidade das contradições e do metabolismo social, visando alcançar a essência do objeto de pesquisa.

Inicialmente, foi realizado um levantamento, no CEAPSI, do número de crianças atendidas que tiveram, como hipótese diagnóstica, a queixa escolar. Logo após, as escolas foram contactadas, para o então agendamento com os professores que tiveram alunos atendidos no projeto da queixa escolar, a fim de que eles, enquanto participantes voluntários, assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). As entrevistas foram previamente agendadas, considerando a disposição de cada participante. Elas foram realizadas nos dias e horários concordados pelos participantes, no próprio espaço escolar e seguiam um roteiro direcionador com quatro perguntas iniciais, característica da entrevista semiestruturada.

Foram realizadas entrevistas com 6 professoras do Ensino Fundamental I que tinham seus alunos acompanhados no Projeto de Pesquisa de Orientação a Queixa escolar, desenvolvido no CEAPSI. A entrevista com cada professor foi gravada e posteriormente transcrita. Apenas duas das seis participantes não permitiram a gravação, porém, a entrevista foi escrita pela entrevistadora, na íntegra, conforme a professora respondia.

O passo seguinte foi a leitura e organização do material coletado nas entrevistas, partindo, então, para a busca dos pré-indicadores e indicadores e seus conteúdos temáticos, para, posteriormente, realizar a construção e análise dos núcleos de significação e suas interlocuções com a teoria proposta.

Assim, a partir dos estudos e da apropriação dos aportes teóricos que subsidiaram a elaboração da pesquisa, houve a apresentação, de maneira sintetizada, as ações que a estruturaram em quatro capítulos descritos a seguir:

No primeiro capítulo, intitulado “Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: Contribuições Históricas para a educação escolar”, apresentam-se os aspectos históricos que direcionaram o surgimento de uma teoria psicológica alicerçada na compreensão marxista de homem e de mundo. Este capítulo também tem como proposta apresentar como Vigotski e seus colaboradores consolidaram uma Psicologia estruturada e fundamentada nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético para compreender o desenvolvimento humano.

De acordo com o autor soviético, o materialismo histórico e dialético é que melhor aponta a historicidade dos fenômenos sociais humanos, ou seja, parte do pressuposto de que tudo o que existe na vida social é fruto da atividade humana, constituída social e historicamente. Ainda no primeiro capítulo, discute-se a compreensão histórica do desenvolvimento psíquico da criança, o processo de humanização como condição para construção de um novo homem e a Pedagogia Histórico-Crítica e de que modo ela tem sido incorporada e efetivada no cotidiano da educação brasileira, tendo em vista que se trata de uma teoria que afirma, intransigentemente, que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outras formas seriam impossíveis de acontecer.

No segundo capítulo, realizou-se a historicização e dimensão subjetiva da queixa escolar, bem como a sua caracterização: como ela tem se apresentado no contexto escolar; os desafios e o percurso histórico da Psicologia Escolar no Brasil e o lema aprender a aprender e os desafios da atuação docente.

O terceiro capítulo, intitulado “Percurso metodológico”, traz a discussão sobre o método adotado, o materialismo histórico-dialético, toda a base para a fundamentação teórica e os núcleos de significação como procedimento de análise investigativa.

No quarto e último capítulo, são apresentadas as análises e discussões das falas das professoras e, além disso, as interlocuções com o referencial teórico e os núcleos de significação. Por fim, nas considerações finais, resgatam-se elementos do processo da pesquisa, junto das possibilidades de contribuições do estudo realizado para a área educacional e, desta forma, levantam-se os apontamentos, relevâncias e contribuições da pesquisa para o trabalho pedagógico voltado para o enfrentamento ao fenômeno da queixa escolar.

1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS

Neste capítulo, são apresentados alguns elementos para a compreensão dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Em seguida, faz-se uma exposição de como tem sido a compreensão histórica do desenvolvimento psíquico da criança e da interação entre aprendizagem e desenvolvimento no processo de internalização das funções psicológicas superiores como condição para a construção de um novo homem.

1.1 Psicologia Histórico Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria da ciência psicológica que nasceu no início do século XX na antiga União Soviética (URSS), tendo como principais representantes L.S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria. Outros pesquisadores soviéticos, como D. B. Elkonin, Davidov, Zaprojets e Galperin, também compõem a conhecida Escola de Visgotski. O conjunto de seus trabalhos tem sido denominado como Psicologia Sócio-Histórica, Teoria Histórico-Cultural³ ou Teoria da Atividade.

Todos esses teóricos se dedicaram ao fortalecimento de uma abordagem que possibilitasse a descrição acerca da natureza do psiquismo humano, visando demonstrar não apenas as propriedades específicas em questão, como, também, em quais condições tais propriedades se desenvolvem. Aportado em Martins (2010), todo o esforço foi para estabelecer uma psicologia como ciência, que identificasse os mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função e que incluísse as especificações do contexto social, com o objetivo de explicar o psiquismo humano e suas funções psicológicas superiores sem desvinculá-las do mundo material e das objetivações culturais.

Vigotski, Leontiev, Luria e seguidores, se mostraram determinados em estudos que os levavam à compreensão das funções psicológicas superiores, pois, até aquele momento, havia certa incompletude dos domínios teóricos em relação ao problema do desenvolvimento social do psiquismo. Os teóricos soviéticos são, então, considerados estudiosos pioneiros da Psicologia Moderna, sendo os primeiros que enfatizaram os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa. Portanto,

³ Escolhemos a definição Teoria Histórico-Cultural, por ser o termo mais utilizado entre os autores, seguidores da teoria, os quais serviram de suporte na construção desta pesquisa.

tornaram-se, também, os primeiros psicólogos a fazer uso do materialismo histórico e dialético como base metodológica em seus estudos.

De acordo com Scribner⁴ (2007), Vigotski foi o primeiro estudioso da Psicologia Moderna a enfatizar os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Ele foi, assim, o primeiro psicólogo a fazer uso do materialismo histórico e dialético como base metodológica de seus estudos. Ele também acreditou que nos métodos e princípios do materialismo histórico-dialético, estaria a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Desta forma, ele propôs um novo caminho para a reconstrução da origem e do curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, principal objeto de estudo da Psicologia.

Segundo Oliveira (2010), Vigotski considerou a categoria de atividade humana como parte fundamental de sua obra, a qual tem como matriz os fundamentos antropológicos e sócio-históricos de Marx. É possível inferir, a partir disso, que Vigotski encarava o marxismo como uma ferramenta de pensamento, um subsídio indispensável na composição das suas teorias, à medida que estabeleceu o homem como ser histórico, sujeito ativo na construção de si mesmo e da própria história.

De acordo com Martins (2010), o desejo de Vigotski em fazer da Psicologia uma ciência que trouxesse reflexões fundamentadas em uma base crítica, foi o fator fundamental para a escolha da teoria marxista de sociedade, pois, de acordo com essa teoria, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem elementos significativos na dita natureza humana. Por isso, seria preciso correlacionar essas mudanças às questões psicológicas concretas.

A perspectiva histórico-cultural, sustentada pelo teórico russo e seus colaboradores, se propunha a elaborar uma Psicologia marxista, que se dedicasse a analisar, descrever e explicar as funções psicológicas superiores, levando em consideração as condições culturais, sociais e individuais do homem. Os autores soviéticos concluíram, em seus estudos, que o homem é um ser histórico que se constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. Mais do que isso, é o homem que se diferencia, enquanto espécie, pela capacidade de transformar a natureza pela sua dedicação ao trabalho e por criar e apresentar inúmeros instrumentos criados por ele mesmo e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico. Pressupondo o homem

⁴ Scribner – Autor das páginas de introdução do livro “A formação social da mente”.

como um ser que se torna humano a partir de sua natureza social, eis o que afirma Leontiev (2004):

O homem não nasce humanizado, o homem é, portanto, o resultado de um processo de hominização e humanização em sua processualidade histórica, o homem não possui características e categorias/estruturas psíquicas *a priori* constituídas, o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre na medida em que o homem se apropria das objetivações genéricas nas esferas cotidianas e não-cotidianas de sua vida, tendo sempre em vista que tanto a esfera do *para-si* quanto do *em-si* são constituídas a partir da cotidianidade, de sua singularidade que se constitui no devir histórico humano (LEONTIEV, 2004, p. 282).

No trecho acima, encontram-se pressupostos importantes para a compreensão de uma Psicologia que não naturaliza a ação humana, mas que confirma que o desenvolvimento do psiquismo humano é, de fato, histórico. Dito de outro modo, o homem se torna homem, se torna humanizado em suas relações, ou seja, é um ser eminentemente histórico e social.

A proposta desses autores vem potencializar a importância de entender a ideia de um homem em seu tempo histórico e de como esse tempo se expressa de maneira mediada e contraditória na formação de um homem humanizado. Tal discussão alerta para o reconhecimento de que o desenvolvimento do psiquismo humano tem sido concebido como estratégia de manipulação ideológica, no sentido de perpetuar as desigualdades entre os seus pares. Partindo de perspectivas que naturalizam o desenvolvimento do psiquismo como algo que seria natural, dizem Bock e Aguiar (2016):

O papel do próprio sujeito na constituição de sua subjetividade é reconhecido tanto na concepção liberal como na concepção histórica... Todavia duas possibilidades de compreensão dessas capacidades se apresentam: podemos compreendê-las como inerentes ao homem, como processos naturais, universais que se desenvolvem em oposição as determinações sociais e que buscam uma “verdadeira” realização das potencialidades individuais; ou podemos compreender essas capacidades como um produções históricas, isto é, surgidas em um processo histórico contraditório e produzido ativamente pelos homens em relações sociais concretas, (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 33).

Nessa perspectiva, o homem, inserido na visão capitalista, é pensado de forma descontextualizada, cabendo a ele a responsabilidade por seu crescimento e por sua psicologia, isto é, um homem que “puxa pelos seus cabelos e sai do pântano por um esforço próprio”. A sociedade é apenas o lócus de desenvolvimento do homem. Cabe a

cada um o esforço necessário para que a sociedade seja um espaço de incentivo ao seu desenvolvimento. As condições estão dadas, cabe a cada um aproveitá-las (BOCK, 2004).

É importante ressaltar que, para a Psicologia Histórico-Cultural, não existe natureza humana, mas sim condição humana. Marx (1980 apud BOCK, 2000, p.14) afirma que, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. De acordo com esse princípio, é um equívoco pensar que o homem já nasce dotado de uma natureza humana. Portanto, conceber o homem dessa forma é camuflar toda a história social da constituição dele, ou seja, é deslocá-lo da realidade social. Assim sendo, Bock (2000) reforça:

A teoria sócio-histórica, ao contrário, está interessada em conceber o homem como um ser em movimento, em permanente construção no decorrer do tempo histórico. Um homem que, ao transformar sua realidade para poder garantir sua sobrevivência, vai também construindo seu mundo psicológico que estaria assim diretamente ligado, enquanto características, possibilidades e limites, à sociedade na qual ele está inserido, (BOCK, 2000, p. 14-15).

Partindo desse pressuposto (visto no trecho acima), a autora ainda faz uma síntese da visão sócio-histórica do homem, destacando que ele é constituído ao longo do tempo pelas relações sociais e pelas condições sociais e culturais, é um ser que tem suas características fundadas em relações dialéticas, em que um constrói o outro e seus elementos e fenômenos psicológicos são constituídos historicamente nas relações e projetos coletivos, bem como sua saúde e capacidade de enfrentamento estão diretamente relacionadas às condições oferecidas pelo meio social.

De acordo com Duarte (2000), Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético (enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade) e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Ao mesmo tempo, fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, que também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas existentes na história das sociedades e de cada formação social específica.

Desta forma, esta pesquisa tem como tarefa, a partir dessa teoria, apontar as potencialidades do aluno concreto que a sociedade, de modo geral, tem negligenciado e que tem sido reforçado por uma Psicologia de cunho naturalizante, que tem o responsabilizado pelo não aprender. A perspectiva escolhida tem pressupostos

diferentes da Psicologia hegemônica, uma vez que desnaturaliza e desconstrói concepções que criam rótulos, resgatando, assim, as relações mediadas não por um senso comum de classe, mas sim por práticas pedagógicas críticas em dado contexto sócio-histórico.

1.2 A compreensão histórica do desenvolvimento psíquico da criança

Os teóricos da psicologia histórico-crítica postulam a formação social da mente, isto quer dizer que o homem nasce dotado de um aparato biológico, importante nos primeiros meses de vida, que é subsidiado pelo princípio da realidade externa e, o que é mais importante, o social. Isso significa dizer que há duas linhas de desenvolvimento que, com o passar dos anos, se entrecruzam – a orgânica e a cultural, como destaca Tada et al (2017):

[...] no ser orgânico há o desenvolvimento das funções psicológicas elementares, com o uso de “ferramentas imperfeitas de que dispõe a criança e que requerem um desenvolvimento prolongado para se tornarem eficientes”, com destaque para a percepção, as habilidades básicas, o intelecto primitivo[...] A vida social é a responsável em dar significado as percepções e às ações do bebê, ou seja, a mãe o pai ou o cuidador, é que nomeará o comportamento da criança, permitindo que ela adquira o significado cultural de sua ação, contribuindo para a aprendizagem de conceitos elaborados pela história da humanidade. Assim, promove o seu desenvolvimento cultural, com o qual ocorrerá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória e o raciocínio abstrato (TADA et al., 2017, p.111).

Leontiev (2000), diz que o processo de humanização se compreende em uma série de estágios, desde a preparação biológica da espécie mais primitiva ao homem mais socializado, o que implica na exigência de um processo educativo que se constitui na mais importante atividade humana, exercida do homem sobre o homem. Tudo isso influenciado pelo o desenvolvimento do trabalho e da linguagem, fatos que requerem mudanças na constituição social-histórica do homem.

Esse mesmo autor afirma que o psiquismo humano se estrutura a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, pela apropriação da cultura humana material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é influenciado por uma circunstância concreta da sua vida e do lugar que ela ocupa no meio social.

A criança sente a sua dependência ligada às pessoas próximas a ela, exigindo, assim, a intervenção dos adultos, que apontam para os papéis sociais que eles esperam

dela, pois são essas exigências que determinam as suas relações pessoais. São essas relações que têm valor de motivo, sendo compreendidos, na vida infantil, dois círculos: o primeiro dizendo sobre os seus vínculos íntimos (função materna e paterna e demais adjacências) e o segundo, mais abrangente, constituindo-se por todas as demais pessoas e instituições.

Assim posto, a educação que ocupa o segundo círculo desempenha um papel fundamental, já que, a partir dela, considerando que é efetivada na escola, se forma, na criança, o entendimento de obrigações relativas à sociedade, que abrange todo o conteúdo da sua vida presente e futura. Por isso a importância do sentido real e psicologicamente eficiente no seu processo de aprendizagem, haja vista que pode levar um tempo a mais para que a criança tome consciência disso, o que perfaz a necessidade de uma exigência concreta de um ensino mediado de qualidade. Levamos, então, em consideração que Ferraro (2009) diz, acerca da escola como conhecemos:

[...] fato histórico inegável de que aquilo que hoje se conhece como escola é produto e, ao mesmo tempo, elemento constituinte da sociedade burguesa que se veio formando desde a Baixa Idade Média, isto é, desde a travessia do ano mil. Já na Idade Moderna, mais especificamente a partir da segunda metade do século XVII, e tendo em John Locke, (FERRARO, 2009, p. 208).

Patto (1999) também nos apresenta a escola que, em sua abordagem, é referendada pelos valores iluministas, como uma forma de ascensão e obtenção de prestígio social, emergindo teorias de cunho racista e elitista, a fim de buscar comprovações empiricamente aceitas para que os pobres e os não-brancos recebessem, em silêncio, inúmeras justificativas para não serem escolarizados. Uma vez que a instituição escolar estava a serviço do desenvolvimento do novo modo de produção, a classe trabalhadora via na educação uma forma de ascensão social, ou seja, um meio de “vencer na vida e sair da condição de trabalhador miserável”.

Patto (2000), afirma, além disso, que entre os intelectuais do século XIX, era recorrente a justificativa de que os brancos, pertencentes às classes dominantes, eram intelectualizados e moralmente superiores, enquanto os negros eram ditos como totalmente desprovidos de tais qualidades e, conseqüentemente, não tinham muitas possibilidades.

Neste cenário, surge o desenvolvimento da Medicina e da Biologia, que, por sua vez, passam a empregar classificações aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizado. Dentre elas, a que vem com mais força é a dos “anormais”. Ainda segundo

a autora, a psiquiatria é considerada o primeiro grupo de especialistas a se ocupar das dificuldades escolares apresentadas na época. As pessoas com esse diagnóstico (de anormais) eram conduzidas a laboratórios anexos aos hospícios e passavam a ser designadas como *anormais escolares*. As causas da *anormalidade* eram procuradas em defeitos orgânicos. Assim, a dificuldade em aprender começou a ser caracterizada e tratada como anormalidade. Seria preciso, então, utilizar-se de instrumentos, que permitiriam avaliar as aptidões de cada indivíduo.

Em conferência apresentada em 1959, na Universidade de Moscou, Leontiev já fazia referência ao atraso no desenvolvimento das habilidades escolares. Na conferência em questão, ele expôs um problema que já era inerente em vários países do mundo, a questão do “desenvolvimento mental atrasado”. Trata-se, afirma o autor, de crianças em idade escolar que se mostram incapazes de aprender adequadamente em um ritmo considerado “normal”, mas ao colocar essas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas tinham progressos notáveis e algumas conseguiam, inclusive, superar o próprio atraso. (LEONTIEV, 1978, p. 58).

Com esses apontamentos, Leontiev (1978) traz outras críticas a essa temática como o questionamento: qual o valor das investigações de médicos e psicólogos sobre o problema do atraso mental? De acordo com os seus métodos de seleção, o que o resultado final dos diagnósticos e prognósticos revela? No contexto em que o autor fazia as suas colocações, estavam em evidência a grande utilização de testes psicológicos para distinguir as crianças intelectualmente dotadas, excluindo de uma educação formal não só as que realmente não aprendiam por causa de “defeitos orgânicos”, como também aquelas que, por não terem superado dificuldades elementares, não tinham resultados considerados positivos.

Essa problemática, sobre atribuir toda a responsabilidade a métodos tecnicamente imperfeitos de diagnóstico, com uma insuficiente compreensão ligada a concepções particulares e teóricas sobre o desenvolvimento psíquico da criança e cuja perspectiva teórica, baseada na ideia segundo a qual o desenvolvimento mental da criança seria determinado pela ação de fatores biológicos e ambientais, desconsiderava todo o contexto sociocultural.

Dadas as consequências ideológicas históricas de perpetuação da desigualdade, por esse motivo, afirma Leontiev (1978), que as discussões limitavam-se quase sempre ao papel relativo a tais fatores, ou seja, ao papel desempenhado pelas características

biológicas e do ambiente social no desenvolvimento da criança, o que em nada modificava a realidade social dos considerados “incapazes de aprender”.

Tomando como ponto de partida a teoria desses dois fatores (biológico e ambiental), sendo assim, é impossível imputar o atraso ao fator ambiental. Além disso, se a criança que apresenta queixa escolar, não mostra nenhuma característica “patológica”, levanta-se a hipótese da influência de fatores internos, como a inteligência geral. Daí a necessidade da utilização de testes para medir o “coeficiente de inteligência”, que são utilizados de maneira indiscriminada. Patto (2000), também enfatiza a necessidade que as instituições escolares têm de encaminhar para o diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimentos e de comportamentos que vigoram nas escolas.

Partindo desse ponto de vista e em consonância com Leontiev (1978), é grave definir o futuro escolar de uma criança baseando-se em determinado “coeficiente de inteligência”. É urgente a necessidade de reelaboração das concepções tradicionais e eliminação das dificuldades que encontram os que trabalham com crianças consideradas “mentalmente atrasadas” e de casos dados “irreversíveis”, tendo em vista que isso desumaniza ainda mais os sujeitos.

Por isso é importante que se considere que o desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente do comportamento animal. Essa diferença é determinante, principalmente em relação ao fato de que o aspecto mais importante do desenvolvimento da criança é o processo de assimilação ou apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. Ao contrário dos animais, o homem tem outro tipo de experiência, a experiência histórico-social, que não coincide com a experiência em termos da espécie biologicamente herdada, nem com a experiência individual, apesar de frequentemente se confundir com ela. Assim, afirma o autor:

[...] no decurso da história, os homens, governados por leis sociais, desenvolvem características mentais superiores. Milhares de anos de história social produziram mais, a este respeito do milhões de anos de evolução biológica. As conquistas do desenvolvimento social acumularam gradualmente transmitindo-se de geração em geração. Foi assim que se consolidaram. Poderiam ter-se consolidada em forma de mudanças biológicas, transmitidas hereditariamente? Não, porque o progresso histórico é extremamente rápido, e acelera-se muitas vezes e por conseguintes as aptidões que as próprias condições de vida social exigem do homem mudam rapidamente e de uma maneira

absolutamente independente em relação a marcha muito mais lenta das fixações biológicas da experiência (LEONTIEV, 1978, p. 63).

Essa afirmativa, a respeito da constituição do homem enquanto ser histórico foi, em primeira análise, científica e consolidada por Karl Marx no século XIX, período em ele afirmava que a atividade humana, tanto mental quanto material tal como se manifestava no processo de produção, tinha a mesma função de transformação, constituindo-se em um processo em que se produz objetivação das capacidades humanas, chegando às conquistas histórico-sociais, sem compreender a dinâmica e as grandes transformações do pensamento, das ideias, da história e das sociedades humanas constituídas.

Logo, Leontiev (1978) afirma que, desde o nascimento, a criança está rodeada de um mundo objetivo criado pelo próprio homem, vestuários, instrumentos, a linguagem, as proposições, os conceitos e as ideias refletidas na linguagem. A criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam, mas faz deles os seus, apropria-se deles e cria novos etc.

O processo de apropriação tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características tipicamente humanas de comportamento. Socialmente, essas capacidades e funções não são inatas, mas surgem durante a ontogênese, enquanto as características biológicas herdadas pelas crianças constituem apenas as condições necessárias para possibilitar a formação das capacidades e funções. Isso admite o que Saviani (2013) diz:

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revertido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu, (SAVIANI, 2013, p. 250).

A verdade é que as relações da criança com o mundo que a rodeia são mediadas pelas suas relações com as pessoas e, por consequência, pelas assimilações de operações formadas através da experiência das gerações anteriores. Essa atividade é o que a criança realiza como forma de conquista do gênero humano. Quando o objetivo específico dessa atividade é transmitir à criança determinadas noções, capacidades e hábitos, dizemos que ela aprende e o adulto ensina e que isso se dá de um modo dialético.

Sobre isso, afirma Leontiev (1978) que o processo de aquisição e apropriação das experiências humanas é um fenômeno ativo. Ou seja, para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos, é preciso empreender uma atividade adequada ao conteúdo, no objeto ou no fenômeno dado. Isso é o que vai levar a criança a “assimilar” instrumentos e a usá-los com precisão. Em convergência com tal concepção, Saviani (2013) expõe o que muda radicalmente a forma de abordar a criança e seu desenvolvimento:

O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele necessita aprender a ser homem e, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2013, p. 250).

Aqui, lembramos, também, o que afirma Leontiev (1978):

[...] os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores, que, ao contrário das conquistas do desenvolvimento filogenético dos animais, não estão morfológicamente fixados e não se transmite hereditariamente (LEONTIEV, 1978, p. 67).

O expoente máximo dessa corrente, Vigotski (2007), junto aos seus colaboradores, admite que os processos formativos ocorrem simultaneamente à formação dos processos mentais superiores especificamente humanos, momento em que se formam também, na criança, os órgãos cerebrais essenciais, isto é, importante às formações estáveis de reflexos ou sistemas usados para realizar atos específicos.

Nessa direção, a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem. Esses órgãos desenvolvem-se durante a vida dela, refletindo na sua apropriação da experiência histórica concreta. Segundo o autor soviético, o homem assimila a linguagem oral e é graças a ela que ele pode apreender a experiência do gênero humano, constituída através de milhares de anos de história (VIGOTSKI, 2001).

Por exemplo, quando a criança aprende a ler na escola, a escrever, a fazer contas e quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social-histórica, a qual não poderia assimilar, nem sequer desenvolver intelectivamente, se fosse apenas determinada pela experiência maturacional, o que comumente é entendido

como uma interação direta com o ambiente social que se não mediada, não atua adequadamente para o seu desenvolvimento.

Sabe-se que o desenvolvimento psíquico, por meio da aquisição da experiência humano-social e da linguagem, constitui a maior conquista do gênero humano. A generalização é a função principal da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores e a própria formação de conceitos.

Por isso, Luria (1991) coloca que a linguagem não é apenas um meio de generalização, pois é, ao mesmo tempo, a base do pensamento. Depois de assimilar a palavra, a criança começa a fazer uso dela, fato expressado no sistema de análise e síntese dos fenômenos do mundo exterior. Essa experiência adquirida nunca será usada como algo individual da criança, mas sim como uma experiência de todo o gênero humano.

Desse modo, a criança, primeiro subordinada às instruções dadas pelos adultos, assimila o meio de organização das ações, começando a formar imagens das suas ações futuras. Daí por diante, toda ação executada por ela estará vinculada à palavra manifesta ou oculta. A concretização da formação conceitual e, também, de hábitos, caracteriza uma importante etapa do comportamento da criança.

O fato do homem regular o seu próprio comportamento com a ajuda elaborada da linguagem e da palavra é o que diferencia essencialmente a sua atividade mental do comportamento dos animais. Portanto, Leontiev (1978) deixa clara a importância de se ter critérios para decidir como estudar o desenvolvimento psíquico da criança. Partindo de pontos importantes e de como eles poderiam influenciar na capacidade cognitiva de agir da criança, ele afirma que:

[...] O primeiro refere-se à influência das condições sociais em que a criança se desenvolve; desta depende a presença ou não de uma linha educativa e, quando é necessário, a possibilidade de uma assistência educativa especial. Além disso, existe o problema do papel dos supostos biológicos e das características individuais, em especial as características do tipo diversos de atividade nervosa superior, que desde logo não podem ser ignorados. Por último, estão os problemas referentes às características da esfera emotiva e motivacional da personalidade da criança, que revestem grande importância para o processo formativo, (LEONTIEV, 1978, p. 76).

Em suma, Leontiev (1978) reafirma seus conceitos com relação ao papel da escola na vida da criança e diz que podem até acusá-lo de otimista psicológico e pedagógico, mas que ele não deixará margem para que se envergonhe, porque o seu

otimismo se baseia em dados científicos e é plenamente apoiado pela prática educativa mais avançada do sistema educacional da época, sendo assim, podem-se destacar as considerações imprescindíveis ao papel da escola, que é também enfatizado por Luria (1991), quando descreve em seu livro dedicado aos professores que trabalham com alunos ditos especiais. Revela-nos Luria (1991):

Na escola não só saem à luz as capacidades que se desenvolveram já, mas formam-se e logo se desenvolvem novas capacidades; todas as crianças normais, ao adquirirem os métodos e os hábitos de aprendizagem da escola, desenvolvem as suas capacidades, compensam as dificuldades e realizam o seu potencial de desenvolvimento mental. A escola, como a própria vida, é um poderoso fator formativo; seria um grave erro subestimar esta influência formativa e pensar que as “capacidades inatas” determinam inevitavelmente o futuro da criança, e que as dificuldades que algumas encontram para aprender se devem a um baixo nível de “capacidades inatas”. É certo, todavia, que entre as crianças que experimentam dificuldades, há alguns a quem é especialmente difícil seguir o programa de estudo e que, apesar dos tenazes esforços do professor, são incapazes de fazer progressos na aquisição das noções e hábitos necessários. Estas crianças distinguem-se em geral, desde o princípio, dos seus colegas; não conseguem analisar o programa, compreender as noções, entender as explicações do professor. Este atraso é evidente sobretudo quando se começam a ensinar noções mais abstratas[...] estas são crianças mentalmente atrasadas, que se distinguem claramente das outras crianças, inclusive das que não frequentam a escola. Um exame psicológico destas crianças demonstra que os seus processos mentais têm características anormais, e ao estudar a história do seu desenvolvimento pode descobrir-se que no período pré-natal ou nos primeiros meses de vida sofreram graves perturbações cerebrais que provocaram um desenvolvimento absolutamente anormal... Todas as suas deficiências de comportamento se devem a perturbações cerebrais e, portanto, ocasionaram sérios defeitos na atividade mental. Os psicólogos estudam detalhadamente as características mentais destas crianças, a esfera da sua imaginação, as características das suas operações mentais, as peculiaridades do seu comportamento; todos estes traços diferenciam nitidamente as crianças mentalmente atrasadas das da mesma idade normais (LURIA, 1991, p. 78).

Para concluir e levando em consideração o trecho acima, Luria (1991) confirma-se o quão importante se constitui o papel formador e humanizador que a escola exerce na vida do homem, pois ela funciona como unidade de mediação entre o indivíduo e os conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes indivíduos e das experiências humanas acumuladas no decurso da história social.

1.3 Processo de humanização como condição para construção de um novo homem

A Teoria Histórico-Cultural afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do ser humano com o meio sociocultural. Isso implica em dizer que, o ser humano, ao transformar o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma também a si mesmo.

No decurso desse processo é que ocorre a transmutação entre os aspectos biológicos, base natural da vida humana, e os aspectos sociais do indivíduo, resultando no desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas, isto é, nas funções psicológicas superiores. Demarcando, assim, a passagem do ser humano como espécie biológica ao ser social, eis o resultado do desenvolvimento da espécie *homo sapiens*. Dessa forma, Leontiev (1978) considera que:

Não queremos com isto dizer que a passagem ao homem pôs fim à ação das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança. O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. Na obra que consagrou à teoria da evolução, Timiriázev exprime esta ideia de uma maneira notável: “A teoria da luta pela existência detém-se no limiar da história cultural. Toda a atividade racional do homem *não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência*. É um combate para que todas as pessoas na Terra possam satisfazer as necessidades, para que não conheçam nem a indigência, nem a fome, nem a morte lenta (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de que toda atividade humana é mediada⁵, entendendo que todas as relações do ser humano com o mundo não são relações diretas, são sempre relações mediadas por “ferramentas auxiliares”, construídas pela própria atividade humana. Essas ferramentas se constituem nas técnicas, nos instrumentos e nos sistemas de signos. Enquanto as técnicas e

⁵ De acordo com Zanolla (2012, p.7), que expõe de maneira clara o conceito de mediação, aportado em Vigotski (1999): “Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo — o que pode ser representado pela forma simples (S-R), por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Consequentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado”.

instrumentos regulam as ações sobre os objetos, os signos regulam as ações sobre o psiquismo humano.

Tais ferramentas relacionam-se dialeticamente e mediam tanto as relações dos seres humanos com a natureza, quanto as relações entre os próprios seres humanos. Esse processo de mediação é fundamental, justamente porque, é através dele, que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.

A linguagem é considerada o principal signo mediador para o desenvolvimento da consciência e do pensamento humano, já que ela carrega em si mesma os conceitos generalizantes e elaborados pela cultura tipicamente humana. Com base nesses dois pressupostos, é possível conceber que o ser humano é uma espécie que se faz humana. Isso quer dizer que a natureza humana é produzida sobre a natureza biológica, o que ocorre por causa da internalização e singularização da humanidade que é socialmente construída, historicamente acumulada e culturalmente organizada nas relações sociais.

Apoiando-se sempre no movimento do *devir*, Leontiev (1978) aponta que o processo de se fazer humano é sempre mediado, principalmente pela linguagem. A partir do momento que compreendemos que um problema fundamental do processo educativo é o da formação social e individual, ligadas entre si por uma relação dialética, podemos concluir que a comunicação, no processo de aprendizagem, representa máxima importância, visto que visa controlar o ambiente e se desenvolver no e por meio dele.

Partindo disso, a comunicação é considerada um fator do desenvolvimento mental, pelo qual, em uma relação coletiva, o indivíduo constrói um modo de ser social. Isso acontece sempre dentro de um processo do interior do coletivo e do coletivo para o individual, com o objetivo de internalizar e compreender o valor social da aprendizagem, bem como o valor da aprendizagem conceitual, o que constitui o valor máximo para a ciência. Assim sendo, como afirma Cecchini (1991), em páginas da introdução do livro “Psicologia e Pedagogia”, a aprendizagem é um processo de internalização, que exige uma relação qualitativamente superior, conforme:

Cada vez é mais claro que o atraso — salvo, claro e seguramente, no caso de lesões orgânicas diagnosticáveis, que afetam apenas uma percentagem muito baixa dos atrasados — não é determinado por macrolesões ou microlesões, mas sim por insuficiências no processo de comunicação (a linguagem é, quase que seguramente, o parâmetro do desenvolvimento mais influenciado pelos fatores sociais), ou então por uma insuficiente motivação, causada frequentemente pela posição em que se encontra o estudante: posição de sujeito alienado e não de sujeito criativo (CECCHINI, 1991, p. 6).

Dessa forma, Cecchini (1991), não só considera o valor da mediação da educação sistematizada no processo de ensino e aprendizagem, como também a influência dos fatores sociais como mediadores desse processo, fazendo um alerta para a necessidade de se ter um olhar mais crítico no que se refere à avaliação dos processos mentais dos alunos considerados “atrasados mentais”.

Em corroboração, Tunes e Prestes (2009) dizem que Leontiev é um dos personagens mais importantes para contextualizar a escola da Psicologia Sócio-Histórica, afinal, além de ser um de seus fundadores, juntamente com Vigotski e Luria, deu continuidade a alguns construtos essenciais do pensamento, desenvolvendo sua teoria na própria ex-URSS, atravessando importantes momentos políticos e se tornando um dos marcos da Psicologia Soviética.

Na produção de sua ideia, o autor traz, em suas concepções, o homem em relação com o mundo, sendo guiado por motivos e princípios planejados intencionalmente, cuja consciência caracterizada é refletida, divergindo radicalmente dos animais. O homem tem intencionalidades em suas ações, planeja, elabora objetivos, motivos e principalmente ações para agir no mundo. Ligado a tais observações, Marx, no “Capital”, apresenta, de modo magistral, o comparativo entre os homens e os animais:

A aranha realiza operações que lembra o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonha o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo os piores dos arquitetos diferem, de início das mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém o resultado que existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições imposta por ela, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve surdinar a sua vontade (MARX, 1975 apud VIGOTSKI, 2007, s/p).

Pensando nisso, o indivíduo passa por processos, como o de leis biológicas para leis sócio-históricas, se apropriando das capacidades humanas e começando a ter conhecimento das objetivações históricas e culturais. Ele se apropria dos bens culturais e materiais que existem no mundo em que ele vive e passa a tornar-se humano e a ser regido por leis sócio-históricas e não mais somente por leis biológicas.

Outro ponto importante para compreender o pensamento de Leontiev é entender o lugar que a criança ocupa nas relações sociais, para tanto, é preciso conhecermos a

história, a cultura em que a criança está inserida e o momento em que ela está, para, assim, podermos compreender em que ponto está o seu desenvolvimento. Para analisar o desenvolvimento de uma criança, é preciso compreender o seu lugar na sociedade. O conceito de atividade, desenvolvido pelo teórico, diz que:

A atividade é uma unidade molecular... é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978, p. 66-67).

Deste modo, a forma prática com a qual a criança vai interagir com o mundo é o próprio elo entre ela e o mundo. Então, é preciso compreender qual a sua atividade dominante em determinado momento e quais as atividades que irão orientar as principais mudanças psíquicas no seu desenvolvimento. Não deve ser qualquer atividade, tendo em vista que é necessário trazer modificações e guiar nas mudanças psíquicas que ocorrem no desenvolvimento infantil.

Segundo essa perspectiva, é relevante que o professor favoreça a mediação do fazer pedagógico, nas atividades desenvolvidas, em contato com a criança, permitindo a manipulação de objetos diversos, para que ela possa se apropriar melhor do conhecimento ofertado no ambiente escolar. Quando o professor se apropria das teorias que apontam para o desenvolvimento infantil e utiliza esse conhecimento para sua práxis no cotidiano escolar, é possibilitada uma maior chance de fazer o trabalho educativo mediado por intencionalidade, que levará a criança a aquisições mais elevadas do conhecimento. Numa perspectiva vigotskiana, a prática pedagógica do professor pode ser definida como:

[...] Uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. O professor, portanto, faz a mediação entre o conteúdo curricular e o aluno, com a finalidade de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do mesmo. A capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento, entre outras funções, soa adquiridas por meio das relações sociais. ...A formação das funções psicológicas superiores é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, e amplia as possibilidades. O desenvolvimento das formas superiores de comportamento está sujeito à evolução da cultura humana e muda em função das transformações histórico-sociais (LEONTIEV, 2007, p. 147).

Considerando o que foi dito acima, pode-se reafirmar que o papel do professor é central na mediação dessa relação (ao ensino-aprendizagem), na organização do trabalho educativo e na intencionalidade do fazer pedagógico, pois, só assim, a criança terá seu desenvolvimento ampliado da melhor forma possível.

Logo, trata-se de conhecer e compreender quais funções estão em destaque em cada fase do desenvolvimento da criança, o que poderá auxiliar o professor que, comprometido com o fazer pedagógico, atua para identificar as potencialidades do aluno e, assim, a desconstruir os rótulos que perpassam a compreensão das queixas escolares vivenciadas por grande parte desses alunos, discussão que seguir-se-á nos próximos capítulos.

1.4 Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento as concepções do método dialético de elaboração do conhecimento baseada baseada em Marx e na Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vigotski. Ela foi considerada um marco na história da educação brasileira, porém, é pouco praticada no cotidiano escolar. Apresentada como proposta de ensino, ela foi elaborada por Dermeval Saviani, professor, escritor e pesquisador, bacharel e licenciado em Filosofia, doutor em Ciências Humanas e Filosofia da Educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no início da década de 80, como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros, de uma superação dos limites, tanto das pedagogias não-críticas, representadas pelas concepções tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, quanto das visões crítico-reprodutivistas, expressadas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Em síntese, é o que Saviani (1991) descreve:

[...] expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana, (SAVIANI, 1991, p. 76).

Saviani, desde a década de 1970, apresenta-nos como surgiram as primeiras motivações para a formulação da teoria Pedagogia Histórico-Crítica, em sua tese sobre o Sistema de Educação no Brasil, que apontava a não existência de um sistema educacional no Brasil, defendida em 1971. O trabalho é um dos alicerces que deu origem ao livro “Escola e democracia”, em 1983.

No livro, o autor explica e evidencia a origem da corrente pedagógica histórico-crítica, apresentando propostas que permitem superar as limitações das pedagogias não críticas e das teorias crítico-reprodutivistas. Trata-se de uma pedagogia contra-hegemônica, inspirada no marxismo, que é preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem.

A outra linha de investigação, que ele mesmo considera como eixo central da teoria Pedagogia Histórico-Crítica, é a existência emergente de uma teoria efetivamente crítica da educação. Uma teoria que parte da ideia de que a educação não tem um poder sobre a sociedade, mas que entende a educação como parte das transformações sociais e não da reprodução da sociedade de classes (SAVIANI, 1999).

A proposta de Saviani era efetivar uma teoria que se propusesse a dar mais clareza aos processos pedagógicos vivenciados no ambiente escolar. Com isso, ele se empenhou em apresentar uma teoria com questões educacionais a partir do desenvolvimento histórico objetivo, com pressupostos do materialismo histórico e com a compressão material da existência humana.

Saviani (1991), percebendo a necessidade do educador brasileiro, de passar do senso comum para a consciência filosófica, na compreensão de sua prática educativa, aponta o método materialista histórico-dialético como instrumento dessa prática e propõe a superação da etapa do senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações) para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida). Sobre essas questões, ele escreve:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação

do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “*détour*” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto, (SAVIANI 1986, p.11).

Assim, por considerar que o papel social da escola é o de discutir os conteúdos culturais e históricos, transformando os conteúdos formais em conteúdos reais, dinâmicos e concretos, Saviani (1991) propõe, via Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia cujo papel visa garantir a transmissão de conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum e desconstruindo a pseudo-concreticidade da ideologia dominante e presente no interior escolar, que visa, unicamente, naturalizar processos eminentemente sociais.

Partindo sempre do pressuposto de que essa pedagogia tem a função de socializar o saber sistematizado e historicamente construído pelo homem, o papel da escola é propiciar as condições necessárias para a transmissão e a assimilação desse saber, como bem afirma Saviani (1991):

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 1991, p.91).

Portanto, ao mesmo tempo em que visa o desejo da sociedade de uma educação escolar que responda aos seus anseios durante a busca do conhecimento, essa forma de ensino também leva em consideração o desenvolvimento sócio-histórico dos alunos, respeitando o nível de desenvolvimento psicológico, social, cultural e cognitivo. A Pedagogia Histórico-Crítica busca reorganizar o processo educativo e resgatar a importância que o ambiente escolar tem, considerando a educação como um ato de “produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 247).

Essa pedagogia é apoiada na defesa dos valores da educação formal escolar, que versa para garantir que os alunos compreendam e participem da vida em sociedade de forma crítica e cidadã, o que, em consonância com Saviani, se torna condição indispensável para que a teoria se desenvolva de modo efetivo, em uma organização social não capitalista, isto é, que socialize o conhecimento, visando assegurar aos alunos o seu domínio e conquistas humanas, para que eles possam agir na sociedade de maneira (radicalmente) diferente dos padrões desumanizantes vigentes.

2 SENTIDO E SIGNIFICADO NA COMPREENSÃO DO FENÔMENO QUEIXA ESCOLAR

Leontiev (2004), em seu texto “O homem e a cultura”, afirma que cada geração começa sua vida num mundo de objetos (signos) criados pela geração anterior, apropriando-se das diversas formas de atividades sociais e desenvolvendo suas aptidões especificamente humanas, isto é, cada indivíduo “aprende a ser um humano”, (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Dessa maneira, entende-se que cada pessoa é posta diante de uma infinidade de conhecimentos acumulados ao longo dos séculos, bem como toda relação do professor com a sua atividade docente é o resultado da apropriação desse conhecimento, que constitui as verdadeiras aptidões humanas e forças essenciais no/do homem. Desse modo, verificamos que o sentido de queixa escolar, assim como o posicionamento do professor na resolução da mesma, deve ser incorporado através das operações de atividades (trabalho docente), historicamente elaboradas.

A formação da consciência individual do homem (no sentido subjetivo), só poderia existir nas condições em que se tem a consciência social (no significado objetivo). Portanto a formação do sentido é o reflexo da realidade, refratada na perspectiva das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente. Em outras palavras, “a consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo”, adquirindo particularidades diversas, conforme as condições sociais da vida dos homens e transformando-se na sequência do desenvolvimento das suas relações (essencialmente humanas) (LEONTIEV, 2004, p. 94).

Segundo Rey (2007), a categoria de sentido na perspectiva histórico-cultural foi introduzida por Vygotsky na última etapa de seu pensamento científico. O sentido toma forma na relação com a fala interior de cada indivíduo, na qual ele se apresenta como uma verdadeira produção psicológica.

Para Vigotski (2001 apud ASBAHR, 2014, p. 267), a atividade humana e a consciência constituem uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens em relação aos objetos e aos outros homens e, ao mesmo tempo, ela regula a atividade produtora da vida humana. O sentido é a soma de todos os fatos psicológicos, que despertam a consciência do homem. Dessa forma, Vigotski (apud LEONTIEV, 2004) afirma, sobre o sentido:

[...] uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (LEONTIEV, 2004, p.465)

Em sequência, Leontiev (2004) reafirma que o significado, mesmo com grande frequência, representa caminhos de expressão dos sentidos, à medida que se desdobra de diferentes formas na linguagem e aparece no pensamento sempre associado a determinados sentidos.

A subjetividade, portanto, é uma produção humana, não uma internalização pessoal e individualizada. É a partir disso que se buscou, nessa pesquisa, “o sentido da queixa escolar para professoras do ensino fundamental: análise a partir da teoria histórico-cultural”, com o objetivo de apreender o valor das expressões e reflexões dos sujeitos pesquisados e os seus sentidos subjetivos. O que, de acordo com Rey (2007), pode se considerar é que:

A categoria de sentido subjetivo permitiu-me, assim, compreender a subjetividade como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana. Nessa compreensão, ela não é um sistema determinista intrapsíquico, situado apenas na mente individual, mas a qualidade de um tipo de produção humana que permite penetrar em dimensões ocultas do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva. A subjetividade não é apenas um tema da psicologia, mas das ciências sociais em geral (REY, 2007, p. 173).

Em interface com significado, emerge o sentido e, para Vigotski (2001 apud PASQUALINI, 2006, p. 97), “o significado é antes de tudo uma generalização”, por isso, se faz necessária a compreensão de que o reflexo psíquico da realidade é o que adquire a forma verbal, de modo que o homem (neste caso, o professor em relação ao fenômeno estudado, a queixa escolar), não apenas recebe impressões dos objetos e fenômenos que o circundam, mas pode tornar-se consciente do conteúdo de suas impressões via mediações ofertadas.

Entrelaçados o sentido (pessoal) e o significado em unidade na perspectiva histórico-cultural, buscamos as implicações em relação ao fenômeno da queixa escolar, a partir das perspectivas dos professores, sobre os desafios do aluno (em situação de

queixa escolar), apurando categorias que abrem dimensões essenciais para compreender tais processos humanos, o que exige uma abordagem interdisciplinar.

As implicações disso decorrem na apreensão do sentido pessoal que cada docente que teve seus alunos atendidos no CEAPSI tem, frente à queixa escolar, para buscar, assim, o entendimento e viabilizar uma ação pedagógica que concretize o ensino/aprendizagem do aluno em situações de impasse em seus aprendizados. É nesse sentido que temos intuito, nessa pesquisa, de compreender como os significados e os sentidos indissociados da parcialidade se dão na dialética ensino-aprendizagem.

Assim, neste capítulo são apresentados os elementos básicos para a compreensão dos sentidos e significados apreendidos pelo professor acerca do fenômeno queixa escolar, bem como as suas dimensões políticas, históricas, sociais na interface com sua compreensão no contexto escolar. Seguidos dos desafios e percursos históricos da Psicologia escolar no Brasil, e por fim, os desafios de uma atuação docente através de uma abordagem revolucínária, tal como a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

2.1 Como se caracteriza a Queixa Escolar

Tuleski e Eidt (2007), em um significativo trabalho de revisão de literatura, procurando discorrer sobre os diferentes termos usados para identificar o aluno que não aprende, apontam que tanto a falta de concordância sobre as definições e conceitos, quanto uma forma confusa e contraditória na apresentação de parâmetros usados para compreender fatores causas intrínsecos ou extrínsecos, são pontos comuns na abordagem de diversos autores que tratam do tema da queixa escolar. .

No entanto, de modo conceitual e mais generalizado, Souza (2007), refere-se às queixas escolares “como aquelas referentes às dificuldades no âmbito do processo de escolarização”. A queixa escolar também pode ser entendida como demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos em direção às dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar (DAZZANI, 2014).

Souza (2000) traz uma lista das características mais frequentes de queixas escolares descritas pelas escolas, que é caracterizada por dois grupos específicos, sendo um sobre problemas de aprendizagem e outro sobre problemas de comportamento:

[...] Troca de letras, dificuldade em ler as palavras, não consegue ler e escrever, não consegue copiar da lousa, dificuldade na coordenação motora fina, troca letras, não acentua palavras e não saber quando tem que escrever uma letra maiúscula, somente copia, só conhece a letra A, omite palavras, sílabas e letras em ditados e cópias e comete erros gramaticais, não acerta as contas, vai mal em matemática, baixo rendimento escolar, é lento, não está acompanhando o ritmo das outras crianças, é repetente, é distraído, tem dificuldade em fazer a lição de casa. [...] não responde às chamadas e às perguntas, sai da classe várias vezes, recusa-se a realizar tarefas determinadas, compreende mas não obedece as instruções, esquece as regras, não apresenta ordem em seu caderno, não consegue ficar sentado assistindo as aulas, é muito agressivo, briga e faz bagunça, é calado, não fala com a professora, não conversa com os outros, não pede para ir ao banheiro, é facilmente enganado pelas outras crianças, não se interessa pela escola, só quer saber de brincar na escola, chora por qualquer coisa, não presta atenção ao que a professora fala, não tem interesse por nada na escola, muito nervoso, não aceita aprender por medo de errar (SOUZA 2000, p. 137).

Essas e outras descrições negativas a respeito do aluno, configuram e fortalecem a crença na incompetência da criança em aprender, ficando a escola, na maioria das vezes, isenta de suas responsabilidades para com o aluno com queixa escolar. Essa visão ainda ignora que todo o processo de aquisição do conhecimento é construído e constituído em conjunto com as práticas pedagógicas transmitidas pela estrutura educacional. Nega, também, a materialidade do ato pedagógico, que tem aspectos que determinam o trabalho do professor, bem como o seu pensamento, as ideias, as reflexões e as teorias.

A Psicologia vem se constituindo, desde o início do século XX, como uma área de conhecimento que se propõe a estudar questões importantes que interessam a educação (MEIRA, 2000). Um desses fenômenos se constitui na queixa escolar, fenômeno puramente atrelado à instituição escolar. A partir dessa compreensão, alguns autores, embasados em teoria crítica, apontam a necessidade de mudanças no processo de atuação da Psicologia diante das diversidades de situações-problemas vivenciadas no ambiente escolar. O tratamento teórico, bem como as direções da análise, não é apenas diversos, como também são, na maioria das vezes, conflitantes.

Segundo Facci (2016), há de se rever a relação que a Psicologia ainda tem com a educação e, além disso, a visão organicista e adaptacionista que caracteriza a Psicologia enquanto ciência faz com que ainda se entenda a queixa escolar como um fator desvinculado da construção histórica e social. Desde a avaliação, que caracteriza a

queixa escolar, a Psicologia reproduz a segregação dos alunos, tendo em vista as explicações individualistas para o fenômeno.

A intenção, antes idealizada, de se fazer uma Psicologia mais crítica e comprometida com a finalidade de transformação, por si só, não foi uma realidade impossível, pois, na atualidade, a necessidade de se fazer uma ciência voltada para a compreensão do homem enquanto um ser histórico e social, não é vista mais só como uma tendência ou uma adesão ao novo, mas sim como uma necessidade de mudança com reflexões dialéticas, que faz críticas ao conhecimento hegemônico dominante e que busca possibilidades de se fazer uma ciência que sirva, verdadeiramente, como instrumento de transformação social. Esses e outros questionamentos, também se caracterizam como prioridade nos estudos de Patto (2000), que afirma:

Boa parte dos exames psicológicos conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes de acordo com a classe social a que pertencem. E que a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade (PATTO, 2000, p.65)

Ainda segundo Patto (1999), coube à Psicologia, em parceria com as Ciências Médicas, buscar as explicações e a mensuração das diferenças individuais que tanto entravavam o desenvolvimento do indivíduo no seu processo de escolarização. Uma Psicologia que nasceu no meio médico.

Facci (2012) ressalta o quanto essa visão organicista, pautada nos fundamentos biologistas, se fez presente nos trabalhos de psicólogos que atuaram no âmbito educacional. Com trabalhos sempre voltados para a formulação de diagnósticos seletivos, era depositada, no aluno, a culpa pelo seu não aprender. Somente dentro de um ideário liberal que a Psicologia atribuiu aos indivíduos e à sociedade as causas do sucesso e insucesso escolar.

Por esses e outros motivos, é que ainda hoje existem psicólogos atuando em busca de uma harmonia, enquadramento e ajustamento do aluno às normas sociais historicamente produzidas pelas classes hegemônicas. No entanto, segundo Facci (2012), hoje já é possível ver algumas produções e intervenções com base marxista, cujo objetivo é analisar o psiquismo humano a partir da historicidade de todos os fenômenos. E assim, numa prática mais crítica, é possível avançar na compreensão das

relações entre o desenvolvimento do psiquismo e o processo de escolarização e suas subjetividades.

Pensar criticamente as ideias a respeito das diferenças de rendimento escolar vigente na maioria das escolas brasileiras, em especial as públicas, inicialmente, podem parecer irrelevante, tendo em vista a tendência a atribuir a pobreza a uma inferioridade inata. De certo modo, a Psicologia contribuiu para a hegemonia dessa ideologia burguesa, uma vez que a ciência psicológica da época não era tida como uma necessidade histórica, ou seja, como um constructo humano (PATTO, 2000).

A autora traz o estudo de Esther Milner, uma psicóloga norte-americana, que apresentou elementos para se pensar a relação entre as dificuldades escolares e o ambiente familiar em que a criança é inserida. Em seu estudo experimental, conta Patto (1999), que a pesquisadora Milner buscou investigar as possíveis relações entre a prontidão para aprender a ler e escrever e a qualidade das interações entre pais e filhos, identificando um possível ressentimento das crianças de classe baixa por não terem vantagens sobre as crianças de classe dominante.

A teórica ressalta, como vantagens, alguns pontos: 1) o ambiente familiar afetivo, o que geraria motivação, principalmente para aprender, pois a relação com os adultos era estabelecida de maneira positiva e possibilitava uma visão efetiva desse adulto, diferente do que poderia acontecer com as crianças de classe baixa; 2) a interação verbal que as crianças de classe média tinham com seus familiares, principalmente durante as refeições, não ocorria com as crianças de classe baixa, pois os adultos tendiam a proibir ou a desencorajar a conversação da criança. Para Patto (1999), contextualizam essa afirmação:

Certos aspectos da vida familiar da classe baixa tendem a minar a autoconfiança e a segurança emocional da criança e desencorajar o desenvolvimento intelectual. Estas diferenças refletem-se em ajustamento emocional mais deficiente e realização escolar inferior por parte das crianças de classe baixa (PATTO, 1999, p. 73).

Diante disso, pode-se dizer o quanto idealizado é o modelo de família fetichizada e almejada pela escola e isso seria a panaceia para resolver os problemas escolares das crianças, afinal, essa concepção tem sido incorporada no interior das instituições escolares pelos profissionais que ali atuam que, sem fazer reflexões mais aprofundadas, reproduzem um modelo padronizado de papéis sociais “aceitáveis” e normativos.

2.2 Queixa Escolar: como esta tem sido apresentada no contexto escolar

Para divulgar a subjetividade no interior das escolas públicas da França, Bourdieu (apud PATTO, 2000. p. 187) fez uma pesquisa, que não só veio colocar às claras o que acontecia no cotidiano das escolas do subúrbio francês, como também deu base para tecer fortes críticas à educação brasileira.

Fazer pesquisas que exponham a dimensão subjetiva do processo educacional no contexto brasileiro, tem sido o “fetichê” de vários pesquisadores, no entanto, denunciar a subjetividade no interior de uma ordem social concreta, dividida e desigual, tem sido, nos últimos anos, uma questão de honra para a conceituada pesquisadora, Maria Helena Sousa Patto.

Em seus trabalhos, a autora tem chamado a atenção para os efeitos de uma nova modalidade de fracasso escolar, que é produzido por uma política educacional que se pretende ser democrática. Assim, em consonância com a fala das professoras, que tanto enfatizaram um mal-estar nas escolas, se concretiza uma modalidade diversa, refletindo o desconforto vivido nas fracas escolas que se multiplicaram nos últimos anos, devido a uma precarização de toda a estrutura educacional.

Ao que se apresenta, verifica-se que cada vez mais as escolas têm encontrado dificuldades em garantir o desenvolvimento pleno da aprendizagem de seus alunos, o que gera inúmeros obstáculos à apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade. É preciso organizar uma educação crítica, com práticas educativas que possibilitem, aos despossuídos, o acesso ao saber sistematizado de qualidade.

A negação de uma compreensão do mal-estar docente e discente, atenta para as multideterminações aplicadas a todos os fenômenos sociais humanos, premissa que é base da filosofia marxista, impossibilitando a dinamização de tais processos. Isso implica em dizer que “a escola encarrega-se, como algo natural, de convencer os que a ela não queria de que eram eles que a não queriam. Se não se sentiam feitos para as profissões e posições as quais ela dá acesso, estratégia perfeita para o controle social” (PATTO, 2000, p. 188).

No entanto, essa democratização ilusória, com o tempo, acaba vinda à tona, em forma de fracasso e queixas escolares das mais variadas ordens, bem como as exaustões docentes. Os tidos “privilegiados”, diante da educação pública, percebem que não é

suficiente ter acesso a escolarização sem a qualidade devida. Pois, muitas vezes, salvo algumas exceções, os alunos saem com um diploma sem valor. Em linhas gerais:

Tudo indica, portanto, que democratizar a escola significa, nessas reformas, muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual. Na concepção dos planejadores, democratizar a escola tem sido principalmente abrir portas trancadas das series subsequentes, importando pouco a qualidade do ensino oferecido (PATTO, 2000, p. 195).

Nesse sentido, e de acordo com a autora, os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a queixa e o fracasso escolar, não podem mais ser somente atribuídos aos professores, aos alunos ou à família, porque a lógica da responsabilidade coletiva tende a, assim, suplantar, a dita responsabilidade pessoal, que leva à “culpa da vítima”.

Entretanto, quando se promove a diminuição das “exigências” com relação ao desempenho do alunado, o que, na verdade, se instaura, é outro modelo de exclusão mais branda. E, na busca por soluções mais aceleradas para uma situação crônica, Patto (2000) descreve:

O que realmente acontece é a troca da eliminação brutal pela eliminação sutil. E o resultado é um contingente de excluídos dos potenciais, vítimas de uma nova modalidade de exclusão escolar que mantém os excluídos no interior da escola. Mas vale questionar se, esse mecanismo não vem perdendo em sutileza para o outro, o de “eliminação brutal”, uma vez que reformas e projetos educacionais vem implantando nas redes públicas de ensino, rumo à uma instalação cada vez mais hábil de descaminhos escolares que parecem caminhos (PATTO, 2000, p. 190).

As contradições trazidas pela aparente solução do problema de acesso a instituições de ensino, nos anos iniciais e, também, nos centros universitários, faz parte das observações de Libâneo (2012). Nesse texto, o autor faz importantes interrogações e embates sobre os objetivos da escola básica brasileira e, em síntese, faz a seguinte conclusão:

O texto teve o propósito de apresentar as pistas de que as políticas educacionais brasileiras dos últimos vinte anos pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento humano, em consonância com o conjunto das políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza. Conforme anunciado, o que se produziu foi uma análise pedagógica das políticas do Banco

Mundial, de forma a identificar os objetivos e as funções pretendidas para a escola em relação ao ensino e à aprendizagem. Constatou-se que o conceito de aprendizagem difundido nas reformas educativas neoliberais foi o de sua conotação instrumental. Uma visão restrita, pois, ao longo do documento, a noção de aprendizagem vai-se firmando em torno da ideia de aprendizagens mínimas, como aquisição de competências básicas para a sobrevivência social (LIBANEO, 2012, p. 25-26).

São igualmente brutais as consequências, para o aluno empobrecido que acredita na sua ascensão material via diploma. Assim, comentado por Patto (2000), o estigma é ainda maior do que quando a exclusão era precoce, pois agora, tudo se passa como se as oportunidades educacionais tivessem sido oferecidas igualmente a todos, mas singularmente aproveitada por questões individuais e naturalizantes.

Avaliações feitas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), têm revelado um número significativo de alunos que concluíram a primeira e segunda fase do ensino fundamental com graves prejuízos em seus desempenhos escolares (BRASIL, 2018). Essa constância tem se revelado, de maneira expressiva, na história do ensino público brasileiro, como produto de remendo das políticas públicas destinadas à educação, sendo que o interesse em demonstrar dados quantitativos tem superado os qualitativos.

Eis que começava, expressivamente, na sociedade, a visão ilusória de que o aumento da escolaridade obrigatória, de oito para nove anos, e o aumento do tempo de permanência diária do aluno empobrecido no interior da escola, especialmente nas escolas de tempo estendido, traria soluções para o descaso crônico da política educacional brasileira.

Então, comprova-se, como resultado, um número significativo de alunos/crianças que são encaminhadas para os centros de atendimento psicológicos, com queixas de baixo rendimento escolar das mais variadas ordens, cujas características têm a ver com fatores de dimensões sociais, tais como: práticas pedagógicas, relação professor-aluno, estrutura das políticas públicas nacionais para educação, intervenções descontextualizadas, formação docente fragilizada etc.

2.3 Os desafios e percurso histórico da Psicologia escolar no Brasil

De acordo com Patto (1999), o aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas e a consequente expansão dos sistemas nacionais de ensino

trouxeram consigo dois problemas para os educadores: 1) a necessidade de explicar as diferenças de rendimento do aluno; 2) como justificar o acesso desigual dessa clientela aos graus escolares mais avançados, sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o mérito pessoal era o único critério legítimo de seleção educacional e social.

A necessidade em compreender e explicar essas diferenças individuais do rendimento escolar é uma necessidade histórica que a ciência psicológica encontrou para justificar as diferenças individuais, alicerçando a ideia biologizante que justificam o motivo de que alguns fracassam e outros não, perfazendo a principal atividade da Psicologia no início do século XX.

Patto (1999) afirma que nesse período, os discursos que rondavam o princípio liberal de igualdade, camuflavam e faziam crer que as possibilidades estavam igualmente dadas e ao alcance de todos. A Psicologia veio contribuir para a sedimentação dessa visão de mundo, uma vez que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo, por via de regra, os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes é que ocupavam as melhores posições sociais.

Desse modo, as explicações relacionadas às dificuldades de aprendizagem escolar concentravam-se nas vertentes das Ciências Biológicas e da Medicina, configurando a visão organicista, racista e elitista das aptidões humanas. A preocupação com esse fenômeno deu origem a toda uma discussão, a partir do final do século XIX e início do século XX, trazendo questionamentos, tais como: por que os alunos não se apropriam dos conteúdos oferecidos? Quais são as motivações de grandes retenções, vivenciadas pelos alunos da classe trabalhadora? Partindo do pressuposto de que a ciência psicológica, de cunho cientificista, “detinha o poder” e o controle de todas as variáveis.

Inegavelmente, o resultado disso seria a responsabilização do aluno, por não responder aos frequentes questionamentos acerca do não aprender. Acentuada a ideia de problema individual, outras questões emergem, pois, já que o problema está no aluno, quem irá auxiliar a escolar a pensar na solução para esse problema? A Psicologia enquanto ciência é convocada a auxiliar a Pedagogia, na “árdua” tarefa de solução dos problemas relacionados com a aprendizagem do aluno dentro da instituição escolar.

Nesse período, a Pedagogia se associa à Psicologia, pois assim conferido a ela uma espécie de caráter científico, por complementaridade, surgindo o objetivo principal de medir as aptidões “naturais” dos alunos, um fetiche mistificador que os educadores,

apoiados na atuação dos psicólogos desde o início do século XX, cultivavam, se dispondo a desempenhar.

Uma questão que merece considerável atenção, é que muitos foram os psicólogos que se dedicaram, com afinco, à tentativa de medir, com objetividade e precisão, as verdadeiras aptidões das pessoas, independentemente das influências ambientais entre elas, a realidade socioeconômica etc., confiantes de que estavam contribuindo para o fortalecimento de uma sociedade justa, igualitária, livre e fraterna (PATTO, 1999).

Em relação ao percurso histórico de atuação da Psicologia no cenário educacional e a sua estreita relação com as pedagogias do universo ideológico liberal e neoliberal, é preciso entender que, historicamente, foi uma Psicologia que ia de acordo com uma Pedagogia também de cunho experimental, ambas vinculadas ao movimento da Escola Nova e sustentadas pela teoria piagetiana, fortemente valorizada (continua sendo até os dias de hoje) nas primeiras décadas do século XX.

Outro fator importante na solidificação dessas ideias foram os testes psicológicos, que eram realizados em laboratórios com a finalidade de aferir, desde o nível mental “sadio” até as características de personalidade de alunos. Com essa orientação epistemológica, a Psicologia, chegaria à conclusão histórica de que o indivíduo da camada social mais baixa era portador de várias deficiências, justificando o não-aprender e favorecendo o surgimento de novas alternativas de educação compensatórias, além de ações assistencialistas que visassem ensinar aos trabalhadores menos do que o estritamente necessário para o exercício da profissão, constituído um potencial mínimo cognitivo.

Assim, a presença da Psicologia dentro das escolas se configurou com um caráter de laboratório experimental e com um significativo objetivo de avaliar a percepção dos alunos, os processos de aprendizagem, o quanto esse aluno aprendia ou deixava de aprender. Presença marcada pela visão e concepção de avaliação, que também era um modelo baseado na concepção de higiene mental escolar, direcionada, principalmente a alunos das camadas mais empobrecidas da sociedade.

Em conformidade com Lima (2012), sob a forte influência dos psicanalistas nos anos de 1938, apoiado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi instituído um serviço de saúde escolar diretamente ligado ao Instituto de Higiene

Mental⁶. Segundo esse mesmo autor, na época, a higiene era o discurso ordenador das primeiras políticas públicas em saúde e educação.

Para Facci (2012), outras correntes psicológicas de cunho humanista também trouxeram suas contribuições para reforçar o individualismo do “não aprender” e explicar o comportamento dos alunos por meio de processo de adequação pessoal ante as influências ambientais. Ela aponta que a psicanálise foi uma das ciências que mais teve prestígio ao explicar as relações entre o ser e a cultura como sendo determinadas pelo inconsciente.

Ainda na década de 1960, segundo Facci (2004), a Psicologia preocupava-se em dar novas explicações aos problemas educacionais, tirando o foco dos aspectos biológicos e direcionando-os para os aspectos sociais. Em termos educacionais, também nesse período, é importada, dos Estados Unidos, a teoria da carência cultural. O que vem de acordo com outras tendências, que já se consolidavam no meio científico brasileiro, como bem descreve Patto (2004):

Dos chamados médicos-escolares esperava-se a concretização de um olhar vigilante e minucioso, que examinaria permanentemente as crianças e as constituiria como normais ou anormais, e estas como "corrigíveis" ou "incorrigíveis": "a inspeção médica", segundo as modernas ideias, deve preceder a admissão em qualquer escola primária, complementar ou profissional; e, mesmo depois de admitidos, devem ser os alunos objeto de constante observação médica". O objetivo era classificar a população escolar segundo as mais recentes descobertas da Psicologia Mórvida, que criou, a partir de estudos de psicólogos franceses, como Binet, a categoria das *crianças difíceis*, de grande repercussão entre os nossos médicos-escolares e juristas. Segundo Evaristo de Moraes, "as crianças difíceis apresentam variados estigmas intelectuais e morais, mas se distinguem, essencialmente, pela desatenção e pela instabilidade, sendo umas apáticas em excesso, outras agitadas demais. Constituem o tormento das famílias e dos professores, porque são indisciplinadas, quase sempre impulsivas, vibrando por móveis insignificantes, ou indiferentes, em absoluto, às repreensões e aos conselhos, (PATTO, 2004, p. 214).

Essas repercussões, fortemente endossadas pelos médicos-escolares, mais tarde, recairia na culpabilização da família, ou mesmo na ideia de uma privação cultural, de modo que toda a concepção de problemas emocionais forjaria outra categoria, a

⁶ Durval Marcondes (São Paulo -1899 – 1981): Médico e psiquiatra, Marcondes teve um papel “importante” na implantação da psicanálise no Brasil e desenvolveu, em São Paulo, um projeto de assistência às crianças das escolas públicas, em uma clínica criada pelo governo paulista, o **Instituto de Higiene Mental**, para atendimento e orientação dos escolares considerados incapazes de aprender.

categoria de criança considerada “problema” ou “mentalmente atrasada”, pensamento que até hoje faz parte do discurso pedagógico hegemônico e que perpassa o fazer do ideário da Psicologia e da Pedagogia brasileira, (PATTO, 2012, p. 12-16).

Nessa proximidade, o olhar da Psicologia, partindo de Facci (2012), ainda era voltado para questões individuais e, particularmente, para aquelas crianças consideradas originárias de lares “desajustados”. Uma Psicologia pautada nos testes psicométricos, que asseverava suas confirmações sem considerar as especificidades dos processos educacionais e suas vinculações com fatores sociais, históricos, políticos, econômicos, ideológicos e de classe.

Vale constar que, aos poucos, a psicologia educacional, a partir da década de 1980, principalmente após a publicação da tese de Patto, em 1981, começou a tecer uma revisão crítica com relação a sua trajetória e atuação enquanto ciência, que se configurava, na época, de maneira descontextualizada das questões sociais, psicológicas e pedagógicas, de modo concreto.

Autores como Patto (2012), Souza (2007), Tanamchi (2000), Facci (2014), Bock (2008), entre outros, dedicaram-se, desde o início da década de 1980, a consolidar uma Psicologia voltada para a pesquisa em educação, com foco na relação ensino-aprendizagem, estimulada pelo ambiente escolar. Com o empenho desses profissionais, houve uma diminuição significativa na atuação de psicólogos que se utilizavam de instrumentos para mensurar a inteligência das crianças, na tentativa de encontrar explicações para o insucesso escolar.

Nesse sentido, Saviani (1999) expressa a situação do quadro geral da educação pública, satirizando, por meio de uma parábola histórica de viés religioso, a denominada “Parábola dos talentos”, para denunciar a “calamidade” na qual se encontra o ensino público brasileiro, uma realidade ligada ao processo de esvaziamento dos conteúdos que promove a aprendizagem do aluno da classe trabalhadora. Expõe ele:

Às vezes eu digo, brincando, que nesse sentido o capitalismo é bem evangélico [...] Ele aplica ao pé da letra a máxima evangélica anunciada na parábola dos talentos: “ao que tem se lhe dará; e ao que não tem, até o pouco que tem lhe será tirado” (SAVIANI, 1999, p. 65).

Em corroboração a esse cenário, Tada et al. (2017) reafirma que a triste situação educacional não mudou, embora tenham se passado mais de trinta anos das primeiras publicações dos trabalhos pioneiros, isto porque o aluno pobre ainda continua sendo

responsabilizado por não saber ler e escrever e ainda é “amordaçado” por profissionais da educação e da saúde, com diagnósticos que os rotulam de forma preconceituosa e estigmatizante.

As mudanças são mais de caráter qualitativo, visto que não é mais uma questão de aprender ou não pela aptidão, passando a ser questão de aprender ou não pela a influência do ambiente, principalmente uma questão sobre o ambiente familiar na constituição da personalidade da criança. Essa visão é questionada, alguns anos depois, por outra leitura do processo de aprendizagem, que é trazida pela obra de Piaget, pela visão da Escola Nova e pelas concepções interacionistas da Psicologia.

Então, passou-se a se considerar que o ambiente não poderia ser restrito apenas pelas concepções e relações familiares, tendo em vista que ele era muito mais do que isso: eram as experiências que a criança tinha com os objetos da cultura, com as interações que se davam na vida com outras crianças na própria escola e com o próprio material pedagógico.

A perspectiva interacionista começa a fazer parte do ideário pedagógico brasileiro, fortemente valorizado pelas concepções da Escola Nova, por um ensino não dirigido, e pela possibilidade da criança escolher o seu percurso no interior da escola e mostrar seus interesses. Essa leitura da escola interacionista, vai fazer com que a Psicologia compareça na escola, por meio da teoria piagetiana e na vertente das concepções que buscavam entender quais eram os desejos e os interesses da criança no seu processo de aprendizagem, ainda numa visão bastante individualizante.

De acordo com Patto (1999), os “problemas” apresentados pela criança, em sua maioria, eram considerados problemas de família, ajustamento de condutas, desagregação no lar, e decorrentes de violência. A culpa estava sempre na criança, na família da criança, mas jamais na escola. Não era o professor malformado, nem os livros didáticos ou métodos inadequados, ou seja, a responsabilidade vinha sempre da criança.

No final dos anos 80, algumas experiências vivenciadas no cotidiano escolar deixam de ser vistas como “problemas” de ordem individualizada. Os profissionais vão para a escola com o objetivo, também, de realizar trabalhos voltados para os professores e gestores pedagógicos, no sentido de pensar o papel da escola e o lugar da escola na vida do aluno, porém, ainda com a atuação atravessada pelo viés da teoria da carência

cultural⁷. Patto (1999) afirma que ainda era a explicação que mais se fortalecia, quando se tentava comprovar a razão de crianças de classes mais populares não aprenderem.

A teoria da carência cultural parte da crença de que “crianças oriundas de meios desprivilegiados economicamente possuíam deficiências objetivas e subjetivas”, impossibilitadas de um bom desempenho escolar. Tal teoria ambientalista, que se fundamentou em preconceitos e estereótipos, influenciou fortemente o senso comum e a perpetuação da crença de que as crianças pobres possuem baixo rendimento escolar devido às precariedades sócio-econômicas e culturais de suas famílias (PATTO, 1999).

Saviani (1999) destaca que, na passagem do ano de 1970 para 1980, o país vivia a intensidade da transição democrática. Muitos psicólogos estavam engajados na luta contra a ditadura militar, passando a refletir seu papel no processo da reconstrução civil no Brasil, sendo que a educação estimulava uma parcela considerável para essa reflexão. É aí o momento em que a Psicologia começa a fazer uma crítica aos modelos americanistas, que estavam cada vez mais perpassados nos textos e nos conteúdos trabalhados nos cursos de Psicologia, e isso não estava desarticulado da resistência ao regime militar.

Percebe-se que a busca em constituir não só uma educação que promovesse a emancipação do homem enquanto ser historicamente constituído, mas também uma forma de psicologia comprometida com as causas sociais e com a superação dos fracassos escolares, passou a fazer parte do pensamento crítico de vários profissionais no Brasil. A exemplo, tem-se a professora e pesquisadora aqui tanto referenciada, Maria Helena Souza Patto, que busca resgatar uma Psicologia voltada para a compreensão da instituição escolar e não uma que pretende culpabilizar a criança pelo seu fracasso.

A pesquisadora faz uma construção teórica para explicar o mau desempenho das crianças, principalmente nas séries iniciais, instituindo, nesse sentido, toda uma crítica ao modelo de Psicologia e pensando uma forma de atuar na escola que, leve em conta os

⁷ A teoria da carência cultural parte da crença de que crianças oriundas de meios desprivilegiados economicamente possuíam deficiências objetivas e subjetivas impossibilitadoras de um bom desempenho escolar. É uma teoria de cunho ambientalista, que se fundamentou em preconceitos e estereótipos com “fachada científica”, influenciou as políticas educacionais e o senso comum, perpetuando a crença de que as crianças pobres possuem baixo rendimento escolar, devido às precariedades socioeconômicas e culturais de suas famílias. Apesar de bastante combatida no meio científico, existem evidências, muitas vezes implícitas, de que tal influência teórica permanece arraigada a juízos de valor, quando se trata de classificar o desempenho escolar dessas crianças. Isso pode ser verificado nas orientações no próprio ambiente escolar (PATTO, 1999, p. 71-74).

princípios de compreender o fenômeno escolar, como, na maioria das vezes, produtor do fracasso.

Em 1990, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) foi criada, fundada por um grupo de psicólogos interessados em congregarem estudos, visando o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo escolar nas instituições de ensino, bem como o intuito de estimular e divulgar pesquisas nas áreas de psicologia escolar e educacional, correspondendo à necessidade de redefinir o papel do psicólogo escolar nas instituições de ensino e na formulação de políticas públicas para a educação. Contudo, cabe lembrar uma reflexão muito contundente que Bock (2008) fez com relação a essa trajetória histórica da Psicologia no Brasil:

[...] Portanto, gostaríamos de colocar aqui uma conclusão parcial de nossa reflexão: compromisso com a sociedade a Psicologia sempre manteve, mas seu compromisso foi, na maior parte do tempo, um compromisso com as elites e seus interesses. O novo projeto de profissão significa um rompimento com esta tradição e a construção de um novo lugar para a Psicologia; a construção de uma nova relação da Psicologia com a sociedade. Queremos uma Psicologia a serviço dos interesses da maioria da sociedade; uma psicologia acessível a todos. Este novo compromisso que queremos manter com a sociedade exige que enfrentemos alguns desafios teóricos e práticos, de velhas concepções que ainda não foram superadas... Queremos construir uma Psicologia que seja capaz de contribuir para que esta realidade desigual se evidencie e possamos também com nosso conhecimento contribuir para sua superação. Mas para isto é preciso abandonar concepções naturalizantes e universalizantes de fenômeno psicológico; é preciso adotar perspectivas históricas que permitam compreender que o humano não está pronto e que nem tem um destino próprio a perseguir, mas que vai se constituindo conforme vamos, coletivamente, dando conta de produzir nossa sobrevivência e nossa vida social (BOCK, 2008, p. 3).

É importante considerar que a Psicologia Histórico-Cultural traz uma perspectiva de Psicologia que faz da crítica às concepções naturalizantes a sua principal tarefa. Para essa perspectiva, o ser humano precisa ser pensado a partir de outro olhar, que tenha a historicidade como uma de suas principais características (BOCK, 2008).

É preciso pensar o sujeito como em construção permanente; como alguém que ao atuar no mundo o modifica e se modifica a si próprio. Nossos conceitos precisam dar conta disto. Não podemos trabalhar com conceitos que paralisam o mundo; que tomam o sujeito como um a priori, como alguém que nasce dotado de capacidades. Precisamos de perspectivas que pensem a construção do psiquismo como algo que se dá ao mesmo tempo em que se constrói o mundo (BOCK, 2008, p. 04).

Em síntese, toda a discussão em torno de um fenômeno tão complexo, traz um ensinamento de que é preciso manter em permanente construção e reconstrução os conceitos. É necessário apurar observações, para melhor identificar o contexto em que as queixas escolares se produzem e, assim, evitar a naturalização, empreendendo uma compreensão multifatorial, questões essas de exigência para abarcar a forma como tal fenômeno se apresenta.

Todas essas ideias de cunho subjetivista têm, por finalidade, na sociedade capitalista em que vivemos, minar as possibilidades que mulheres, crianças e homens têm de dominar o fio de suas histórias, a uma história do ser genérico, de modo a serem impedidos de localizar suas vidas e saberem os possíveis motivos de elas assumirem determinados tipos de existência e não outro. Desse modo, essa investigação se expressa, pelo seu próprio objeto, a fim de lutar por criações de espaços educativos que produzam um homem real, rico de apropriações e objetivações, sob a defesa intransigente de que a escola estatal seja assumida como espaço que forneça apropriações aos homens, eis a bandeira de luta nossa.

2.4 O esvaziamento do trabalho do docente e as consequências para a queixa escolar

Segundo Duarte (2006), superar as tendências pedagógicas tradicionais e rever as práticas vigentes ainda se configura um grande desafio para todos os profissionais atuantes no campo educacional. Visto que, de tempos em tempos, tendências pedagógicas de vertentes teóricas acríticas voltam ao cenário educacional, revestidas e difundidas em novas correntes, como é o caso do construtivismo, da teoria do professor reflexivo, da pedagogia das competências e do tecnicismo.

Ainda conforme o autor, esses postulados teóricos e metodológicos, que configuram as tendências pedagógicas, estão sempre sendo renovados por meio da ênfase nas novas tecnologias da informação. O que confirma, assim, a resistência das pedagogias não críticas em se tratando de ceder espaço a uma pedagogia histórico-crítica. De certo modo, as pedagogias não críticas encontram-se em consonância com o contexto ideológico, econômico e político que está sempre favorável ao seu ressurgimento.

É nesse contexto que algumas concepções, como a do lema “aprender a aprender”, ainda se fazem presentes em documentos oficiais, que regulamentam e orientam a educação no Brasil. O lema “aprender a aprender”, segundo Facci (2012),

ênfatiza uma sociedade do conhecimento, porém, o que realmente se percebe, é o esvaziamento do conhecimento, inclusive no trabalho docente. Nessa perspectiva, a autora argumenta:

É preciso estar atento às maneiras, por vezes sutis, pelas quais as ideologias liberal e neoliberal, presente em determinadas orientações dadas às políticas educacionais, se escondem atrás de ideias com forte apelo sedutor, decorrente de ideias acriticamente aceitas por psicólogos e educadores sobre individualidade, liberdade, criatividade, autonomia etc, (FACCI, 2012, p.101).

Ainda em se tratando do lema “aprender a aprender”, autores como Duarte (2006), Arce (2001), Saviani (1999) e Libâneo (2001; 2012), consideram que a prática pedagógica orientada pela pedagogia do “aprender a aprender” está fundamentada em princípios neoliberais, ou seja, essa prática tem, como foco, levar os alunos a adquirirem algumas competências para atuar no mercado de trabalho, sendo o papel do professor secundarizado e o conteúdo esvaziado ou diluído no currículo escolar. A esse respeito, Libâneo (2001) afirma que:

Posições extremadas que incentivam o espontaneísmo, a omissão em relação ao domínio dos conhecimentos sistematizados, a diminuição do rigor no atendimento das tarefas sociais da educação, a leniência nas práticas avaliativas, podem levar a prejuízos inestimáveis às crianças das camadas populares e camadas medias empobrecidas. Essas posições não ajudam na luta pela eliminação das desigualdades sociais, pelo reconhecimento da diversidade cultural, pela superação da subalternidade da globalização, pela preparação profissional geral, ou seja, não propiciam as condições para que a parte pobre e oprimida da sociedade produza idéias, crie, se prepare para o mundo da ciência, da cultura, da arte, da profissão e da cidadania, (LIBÂNEO, 2001, p. 20-21).

A diminuição e o esvaziamento do trabalho educativo escolar e a negação da tarefa da escola de possibilitar o acesso ao conhecimento científico historicamente construído, é a expressão, para Duarte (2006, p. 09), no âmbito educacional, da atual crise cultural gerada por um dos pilares centrais do universo ideológico da sociedade capitalista contemporânea, o ideário pós-moderno. O autor afirma que o lema “aprender a aprender” é um dos instrumentos ideológicos da classe dominante, cujo propósito é esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população.

Esse lema foi fortemente ressaltado por Duarte (2006), que tece críticas e afirma ser “lamentável” a falta de discussão por parte da educação a respeito das teorias e tendências pedagógicas. O pesquisador reafirma que, entre os educadores, a discussão teórica é considerada, na menor das hipóteses, uma questão de segunda ordem, pois a

discussão da teoria, que caracteriza o direcionamento da ação pedagógica, foi secundarizada em nome de uma formação do educador, fundada na prática e pela prática.

O autor ainda ressalta que, no contexto educacional brasileiro, no início da década de 1980, havia debates mais intensos em relação às teorias pedagógicas, período em que Saviani contribuiu fortemente com o pensamento crítico pedagógico, quando apresentou seu texto, no livro “Escola e Democracia”, e, também, a “Teoria da Curvatura da Vara”, que teve sua primeira edição publicada em 1983.

Duarte (2006) entende que as pedagogias reprodutivistas, tão combatidas por autores como Saviani, são o que impede o professor de ter um pensamento crítico voltado aos conteúdos. A falta desse pensamento crítico tem colaborado para a formação de políticas públicas para educação que, na maioria das vezes, têm contribuído para a manutenção do fenômeno da queixa escolar e, conseqüentemente, do fracasso escolar.

A falta de política pública mais crítica e o afastamento das universidades do campo político-educacional, têm sido um dos principais motivos da educação brasileira, com todos os seus ideais de concepção pedagógica, importar, de outros países, inúmeros modelos e concepções. As discussões em torno das práticas e de teorias pedagógicas educacionais sofreram um processo de despolitização, deixando de ter seu caráter político e se afastando do debate teórico, em direção às ideias da pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2007).

Ainda segundo o teórico, para os seguidores do lema “aprender a aprender”, a teoria pouco se reflete na prática dos professores. Para ele, essa ideia tem encontrado campo fértil para aqueles que consideram que nenhuma prática se realiza de forma pura numa teoria e, que na prática, existe uma mistura heterogênea e eclética de ideias. Além disso, afirmam que o professor, na maioria das vezes, se constrói a partir do seu trabalho ou assimilação entre seus pares, ou que são dotados de “habilidades”, que seriam “herdadas”, antes mesmos do próprio processo de escolarização desse educador.

Por isso, Duarte (2007) refuta e faz uma dura crítica a esse tipo de argumentação, que tanto tem se difundido nas escolas de educação básica, em especial nas escolas públicas, certo de que nenhuma prática pedagógica realiza de forma pura uma teoria pedagógica, bem como essa prática não é a realização de uma teoria pedagógica na sua forma pura, ou seja, sem haver a dita mistura com outras teorias pedagógicas.

Diante disso, entende-se que não há uma prática totalmente focada em um único pressuposto pedagógico. Ela pode até adotar uma ideia como seu eixo central, mas pode acabar por incorporar, de maneira acrítica, elementos de outras teorias pedagógicas. Na prática, nenhuma escola, por mais que diga que segue uma determinada linha pedagógica, segue uma teoria de forma pura.

Para reafirmar o que o lema “aprender a aprender” representa hoje, para a educação, Duarte (2007), faz duras críticas e aponta alguns dos equívocos desse lema. Para tanto, o autor esquematizou quatro posicionamentos valorativos, alertando sobre o perigo ao se dar valoração a algo que se apresenta positivo, pois quando valoramos uma coisa, temos também, que atribuir um valor a outra coisa como negativa. Muitas vezes, não é percebida a valoração negativa contida no lema. Acerca do primeiro posicionamento valorativo, Duarte (2007) escreve:

As aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho tem um valor educativo maior do que as aprendizagens que ele realiza por meio do conhecimento transmitido por outra pessoa. Em outras palavras, é melhor aprender sozinho do ponto de vista educacional, do que aprender com alguém. Ou seja, quando o professor tenta transmitir conhecimento ao seu aluno ele está impedindo o seu aluno de aprender sozinho. Neste princípio está contido no lema aprender a aprender. Ele foi enunciado pelos autores clássicos da escola nova, e repetido pelo Jean Piaget e também pelos os construtivistas contemporâneos (DUARTE, 2007, p. 34).

Esse primeiro posicionamento valorativo é, claramente, um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar, haja vista que nega a atuação do professor como mediador na transmissão do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

O segundo posicionamento admite que o método de aquisição de conhecimentos é mais importante. Assim, define Duarte (2007):

É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. [...] Esse segundo posicionamento valorativo não pode ser separado do primeiro, pois o indivíduo, nessa concepção, só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” por meio de uma atividade autônoma (DUARTE, 2007, p. 35).

Aqui, fica clara a ênfase de que o processo de aprendizagem é mais importante do que o seu produto. O processo de construção do conhecimento é mais importante do

que o conhecimento já construído, ou seja, o método científico é mais importante do que o conhecimento científico já existente na sociedade.

Se no primeiro posicionamento valorativo há uma desvalorização do ato de transmitir do conhecimento, no segundo posicionamento, há uma desvalorização do conhecimento construído historicamente pela humanidade. No terceiro posicionamento valorativo, Duarte (2007) traz a ideia de que:

Toda prática deve ser desencadeada e dirigida pelos interesses e necessidades surgidos espontaneamente na prática cotidiana dos alunos. Que a direção dos processos educativos, as metas do processo educativo, não devem ser estabelecidos pela escola, pelos educadores, pelo que o professor acha que deve ser o percurso a ser trilhado pelos alunos. Que os objetivos, as atividades e o programa de atividades deveriam ser construídos a partir das necessidades e interesses espontâneos desses alunos. Qualquer tentativa de impor uma atividade que não tenha surgido do próprio aluno, seria uma educação autoritária e que não produziria aprendizagens significativas (DUARTE, 2007, p. 40).

Nesse posicionamento há uma anulação total do papel da escola em dirigir o processo educativo. Aqui, há certa defesa das pedagogias não diretivas e uma forte crítica à diretividade do processo educativo. O quarto posicionamento valorativo diz que o maior objetivo da educação seria de:

Formar indivíduo com grande capacidade adaptativa. Com alto grau de adaptação das exigências em favor da sociedade do momento em que vivemos. Então, segundo este princípio valorativo, o aluno deve ser incentivado a buscar o conhecimento por si mesmo. Pois esse posicionamento, considera que o objetivo, o papel da educação é de desenvolver no aluno capacidade de se adaptar as exigências da sociedade, com o argumento de que a sociedade contemporânea é muito dinâmica, transforma-se rapidamente e é preciso que os alunos estejam preparados para viverem neste ambiente instável, imprevisível e se adaptarem as exigências, principalmente em termo de mercado de trabalho (DUARTE, 2007, p. 41).

Neste quarto princípio valorativo, o que está contido, na verdade, é a impossibilidade de uma educação verdadeiramente crítica, que forme pessoas na direção de um projeto coletivo de transformação da sociedade, de superação das contradições próprias da sociedade capitalista, ou da construção de uma sociedade para além do capital e do capitalismo. Ele anula qualquer projeto de uma educação realmente crítica em relação à sociedade capitalista.

Esclarecido o posicionamento desses quatro princípios valorativos, dissertados por Duarte (2007), fica claro o quanto o lema “aprender a aprender” está vinculado a

uma ideologia de manutenção da sociedade capitalista contemporânea. Fica evidente, que esse lema só pode ser defendido por pedagogias integrantes do universo ideológico liberal burguês. Uma pedagogia que se propõe a ser crítica e a defender os interesses da classe trabalhadora não poderia defender o lema em questão e nem mesmo as ideias pedagógicas que esse lema sintetiza.

Cabe salientar que Duarte (2007) não nega a possibilidade da existência de outras pedagogias, ou a defesa de outras formas de pensar a educação, porém, ele reafirma que o que predomina nas escolas é a presença das pedagogias hegemônicas de bases inatistas. Elas têm dominado a educação no mundo ocidental desde o início do século XX. Todo o século XX foi marcado pela presença dominante dessas pedagogias, inicialmente, pela pedagogia da escolanovista e depois, por outras vertentes e outras teorias pedagógicas, que foram surgindo como “herdeiras”.

Com relação às pedagogias contemporâneas, configuram-se as seguintes tendências pedagógicas: o construtivismo; a pedagogia das competências; a pedagogia do professor reflexivo; a pedagogia dos projetos (uma derivação da pedagogia da escolanovista e das competências); e a pedagogia multiculturalista. Ainda há outras que possuem mais caráter representativo da ideologia burguesa, como a pedagogia empreendedora, que nada mais é que uma tradução da ideologia do empreendedorismo (DUARTE, 2007).

O construtivismo foi a grande pedagogia das décadas de 1980 e 1990, tornando-se referência nas práticas pedagógicas escolares, pois teve e tem muitas das suas ideias contidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Foi a pedagogia que mais orientou a reestruturação de muitas redes municipais e estaduais de ensino, se difundindo, largamente, entre os professores dos mais diversos níveis de ensino.

Segundo Duarte (2007), embora o construtivismo tenha surgido da epistemologia genética de Jean Piaget, na medida em que ele foi se ampliando, como uma corrente educacional, ocorreu aquilo que acontece com todas as correntes que se ampliam numa sociedade capitalista: o construtivismo foi incorporando outras formas de pensamento, à custa de distorções para que ele se adaptasse.

Erroneamente, Vigotski é considerado por muitos no Brasil como um pensador construtivista, socioconstrutivista ou sociointeracionista. Duarte (2006) escreve a esse respeito:

[...] quando questionamos a apropriação da obra psicológica de Vigotski por ideários pedagógicos que têm por lema central o “aprender a aprender”, estamos questionando a possibilidade de utilização da psicologia vigotskiana para legitimação de concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea, não importa se na forma explícita de adesão à ideologia da sociedade regida pelo mercado, isto é, a ideologia neoliberal, ou se na forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno para o qual todo projeto de transformação política consciente da totalidade social redundaria em propostas autoritárias e não passaria de uma herança da “ilusão iluminista” de emancipação humana por meio da razão (DUARTE, 2006, p. 3).

Como consequência dessas interpretações equivocadas dos conceitos, pode haver prejuízos na compreensão da maneira como Vigotski analisava as relações entre educação e desenvolvimento, ou seja, pode-se atrelar as contribuições da psicologia vigotskiana às concepções educacionais centradas no lema “aprender a aprender”. Nesse sentido e com a finalidade de situar tais conhecimentos, desvelando seus compromissos sociais e históricos e apontando a localização das perspectivas que os construíram, é que, sequencialmente, apresentam-se os desafios/contradições/ achados da pesquisa, cuja discussão se dará nos capítulos seguintes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo, é apresentada a trajetória metodológica percorrida, cujas ações desenvolvidas no campo da investigação empírica buscaram identificar a compreensão da queixa escolar para os professores que possuem alunos atendidos no projeto de Orientação à Queixa, desenvolvido no CEAPSI – UFG/RC, no município de Catalão-Goiás.

Essa investigação materializou-se em uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, que foi encaminhada para uma aproximação das queixas escolares na tríade escola, família e sujeito (aluno). O método adotado para a sua realização está pautado nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e apresentando, como procedimento de análise, os núcleos de significação, visando, assim, uma melhor apreensão dos sentidos que constituem o conteúdo do discurso de cada sujeito. Tais abordagens trouxeram possibilidades de se ter um olhar para além da complexidade, das contradições e do metabolismo social, alcançando a essência do objeto de pesquisa. Desse modo, busca-se em Netto (2011) o seguinte trecho:

[...] o método marxista viabiliza o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 20-21).

Netto (2011) reforça o pensamento de Saviani, expondo que o Método Materialista Histórico-Dialético, desenvolvido por Marx, preconiza a interpretação da realidade. Logo, a visão de mundo e a práxis (prática articulada à teoria), dizem respeito principalmente à materialidade e a concreticidade. O caráter material dispõe sobre a organização dos homens em sociedade para a produção e a reprodução da vida, e o caráter histórico diz sobre a organização que os homens constroem através de sua história.

Esse método caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Pelo movimento do

pensamento, trata-se de descobrir as leis fundamentais que demarcam a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. A contradição é o princípio básico nessa lógica, indicando que para pensar a realidade, é necessário aceitar que ela possui muitas faces.

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade a partir do empírico (baseado na experiência, no real aparente e no objeto como se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (reflexões, teorias, elaboração do pensamento que acontece posteriormente), chegar ao concreto, que é a compreensão elaborada do que há de essencial no objeto, síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (NETTO, 2011).

Inicialmente foi realizado um levantamento no CEAPSI do número de crianças atendidas no projeto de Extensão Orientação à Queixa Escolar, que tiveram a hipótese diagnóstica de queixa escolar. A princípio, nesse processo, foram identificadas sete crianças, porém, foram entrevistadas seis professoras, pois uma delas não quis participar da pesquisa.

Após o contato com as escolas e com as professoras dos alunos atendidos no projeto, foi agendado um encontro com elas, para ser esclarecido o objetivo da pesquisa e ser entregue o TCLE (Apêndice A) para aquelas que concordaram em ser entrevistadas. De posse dos termos previamente lidos e assinados pelas participantes, as entrevistas foram agendadas em dias e horários mais apropriados para cada uma, no próprio ambiente da escola. Nas datas marcadas, realizam-se as entrevistas semiestruturadas, com apoio de um roteiro direcionador (Apêndice B) e com 06 (seis) professoras⁸ do ensino fundamental I que tinham seus alunos acompanhados no Projeto de Pesquisa e Extensão de Orientação à Queixa Escolar, do CEAPSI.

No quadro a seguir, de forma resumida, são mostrados os perfis dessas professoras:

⁸ As professoras serão identificadas com nomes fictícios, como pode ser observado no quadro 01, de modo a preservar as suas identidades.

Quadro 1 - Caracterização das participantes da pesquisa

Participante	Formação	Tempo de atuação	Modalidade da Escola
Prof. ^a Sílvia, 4 ^a ano matutino	Pedagogia	Mais de 15 anos	Escola Municipal
Prof. ^a Sandra, 5 ^a ano Integral	Pedagogia	Mais 10 anos	Escola Municipal
Prof. ^a Leila, 3 ^a Integral	Pedagogia	Mais 10 anos	Escola Estadual
Prof. ^a Vânia, 4 ^a ano vespertino	Letras	Mais 10 anos	Escola Municipal
Prof. ^a Eloá, 5 ^a ano vespertino	Geografia	Mais 8 anos	Colégio Privado
Prof. ^a Léa, 4 ^a ano matutino	Pedagogia	Mais 15 ano	Escola Municipal

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

A entrevista com cada professora foi gravada e posteriormente transcrita. Apenas duas das seis participantes não permitiram a gravação, todavia, a entrevista foi escrita pela entrevistadora, na íntegra, conforme a professora respondia aos questionamentos.

Após as entrevistas, veio o momento da transcrição, momento que representou mais uma experiência para o pesquisador, pois constitui a pré-análise do material coletado, sendo crucial para dar enfoque naquilo que não foi dito. Para tanto, foi utilizado como instrumento de análise os núcleos significação.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013), o núcleo de significação, como instrumento de análise, não se trata de uma técnica e nem de algo instrumental, mas sim de uma proposta metodológica, que tem como objetivo orientar caminhos de forma que essa orientação ajude o pesquisador a compreender a dimensão histórico-dialética do método que fundamenta seus procedimentos. Nesse processo, tecer algumas críticas é imprescindível para a análise e interpretação das palavras enunciadas pelo sujeito frente à realidade, pois fica entendido que a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto.

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), quando se pretende fazer a análise dos dados de uma pesquisa com base em um referencial teórico constituído na dialética, é fundamental considerar a importância das categorias de mediação, historicidade, contradição, pensamento e palavra, sentido e significado, pois essas categorias nos permitem a quebrar as dicotomias para olhar para realidade e percebê-la como elementos que constituem e são constituídos a/ na dialética. Os elementos se ligam uns aos outros, em uma complexa dinâmica geral, que se altera e se modifica o tempo todo. Essa perspectiva, permite, também, o rompimento com as dicotomias do interno x

externo, objetivo x subjetivo e significado x sentido, assim como o afastamento das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica.

O passo seguinte foi a leitura e organização do material das entrevistas, partindo, então, para a busca dos pré-indicadores e indicadores e seus conteúdos temáticos, para, posteriormente, proceder a construção e análise dos núcleos de significação.

A partir das narrativas das professoras e dentro de um processo construtivo e interpretativo do material coletado, apreenderam-se as concepções do professor, o seu pensamento, as contradições presentes nesse pensamento e a constituição dos sentidos que ele atribui à queixa escolar. Sempre com cuidado para não desconsiderar as condições histórico-sociais e culturais que o constitui. Vale ressaltar que o momento da construção dos núcleos de significação é o momento em que se aproximam os autores e o método escolhido pelo pesquisador para a análise dos resultados, respondendo, assim, ao problema inicialmente levantado e aos objetivos correspondentes da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Nesse capítulo, será utilizada como metodologia de análise a proposta de núcleos de significação, cujo processo de apreensão de sentidos e significados ocorre por meio da sistematização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Segundo Aguiar e Ozella (2006) é no momento da análise da fala dos entrevistados, que apreendemos o sentido histórico e dialético do objeto pesquisado, visando compreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo da aparência, do imediato, e indo em busca do processo do não-dito, do sentido, como afirmam os autores:

Esse procedimento de organização e análise de dados qualitativos, em seus aspectos teórico-metodológicos, se fundamenta na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e assume os pressupostos do método materialista histórico e dialético, considerando a discussão sobre a relação aparência-essência, parte-todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

Constitui assim, um instrumento proposto por Aguiar e Ozella (2013), que serviu de suporte para a apreensão da compreensão da queixa escolar apresentada pelas professoras que tiveram seus alunos atendidos no projeto de Orientação à Queixa, desenvolvido no CEAPSI. Esse instrumento visa apreender e interpretar a compreensão das professoras entrevistadas, frente à queixa escolar, por um processo de análise aperfeiçoado e sistematizado. Esclarecemos que, em nossa análise, não temos o intuito de julgar as falas das professoras. Ou seja, nosso intento é verificar principalmente o ecletismo, as contradições e rupturas teóricas, com o intento de desvendarmos os sentidos da queixa escolar por elas atribuídos à luz da Teoria Histórico-Cultural.

4.1 Sistematização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação

Esse tópico é dividido em duas partes. A primeira trata do modo como foram inferidos e sistematizados os pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação. A segunda parte trata da análise propriamente dita dos núcleos de significação, realizada a partir das entrevistas com as professoras sobre a compreensão da queixa escolar.

O processo de organização e sistematização dos pré-indicadores, indicadores e dos núcleos de significação seguiu as orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2013) e Soares (2006). Assim, após a realização das entrevistas e da transcrição de todo

o material constituído, foram realizadas as denominadas “leituras flutuantes”⁹. Esse movimento, que consiste em diversas leituras de todo o material, possibilitando a identificação de palavras, frases, conteúdos temáticos e expressões que se destacaram nas falas das professoras entrevistadas.

Dessas palavras, as quais, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), são sempre carregadas de significados em seu contexto, emergiram os pré-indicadores e indicadores que posteriormente constituíram os núcleos de significação, ou seja, as unidades de significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos à queixa escolar.

Esse processo se caracteriza pela organização e análise dos dados. Desta forma, buscou-se a explicitação do processo de constituição dos significados e sentidos apropriados e elaborados pelas participantes da pesquisa. Para essa sistematização, foram utilizadas as entrevistas como base para obtenção das falas dos sujeitos. Assim, a materialidade é tomada como ponto de partida, com o propósito de ir além das aparências e da descrição dos fatos. Aguiar e Ozella (2006) apontam que é fundamental considerar na análise dos dados, cujo pressuposto se fundamenta nas bases e nas categorias do materialismo histórico-dialético, de que o homem é constituído numa relação dialética com o social e com a história, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Para os autores, esse homem se constitui na e pela atividade e, ao produzir sua forma humana de existência, revela, em todas as suas expressões, a historicidade social, a ideologia e as suas relações sociais. Reforçando essa ideia, destacamos o que afirmam Aguiar e Ozella (2006):

Entendemos, desse modo, que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades e circunstâncias específicas, “um corpo que só se revela no movimento”) (AGUIAR; OZELLA, 2006. p. 225).

Caminhando para a compreensão dessa singularidade através das mediações sociais, Aguiar e Ozella (2006) destacam a importância da análise das determinações constitutivas do sujeito, que podem ser identificadas a partir dos procedimentos de organização dos dados da pesquisa, cabendo serem destacados os três momentos de

⁹ “Leituras flutuantes”: Ler várias vezes o material (entrevista), para que possamos, aos poucos, nos familiarizar, visando uma apropriação do mesmo. Essas leituras nos permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

sistematização e inferência: a organização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

Em relação aos pré-indicadores, Aguiar e Ozella (2006, p. 229), indicam que a palavra com significado seja a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Assim, devemos partir das palavras inseridas em seu contexto (condições histórico-sociais), com a intenção de fazer uma análise da constituição do sujeito, tendo em vista que essa metodologia foi elaborada para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito.

“A inferência dos pré-indicadores obedece a uma lógica que se inicia com as leituras flutuantes” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). Esse processo permitiu a familiarização e apropriação das palavras com significado e, assim, foram destacados e organizados os pré-indicadores. Como se segue no quadro abaixo:

Quadro 2 – Organização dos pré-indicadores e indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
Compreensão de queixa escolar	
<ul style="list-style-type: none"> - Defasagem na aprendizagem; - Sensação de que tanto o aluno quanto o professor estão ficando pelo meio do caminho; - Déficit cognitivo, aluno especial; - Não atinge a meta, o aprendizado, não alcança os resultados esperados; - Falta de atenção, concentração e memorização; - Inquietação, aluno agitado; - Lentidão na hora de aprender; - Aluno disperso, não concentra nas atividades escolares, no que está sendo ensinado; - Pouca iniciativa (espera sempre pela ajuda do professor); - Conhecimento aquém do esperado para a série que está cursando “os alunos estão regredindo”; - Vem para a escola, mas não estão na escola; - Não são alfabetizados, estão no 4º ou 5º ano, mas não consegue escrever o próprio nome; - Todos sem laudo, sem déficit cognitivo, mas que não aprendem (necessitam de avaliação e acompanhamento por profissionais de áreas mais especializadas – médico, neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo”); - Falta de interesse do aluno em aprender; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno disperso, pouco concentrado nas atividades escolares; - Diminuição/dificuldade de: atenção concentração, memorização, inquietação; - Deficiência cognitiva e outras necessidades educacionais; - Queixa escolar tem causas sociais; - Pouca participação da família na vida escolar da criança; - Falta de formação continuada dos professores; - Dificuldades vivenciadas nas práticas docente; - Alinhamento da teoria com a prática; - Aproximação das pesquisas acadêmicas com as práticas vivenciadas na escola; - Dificuldade em conciliar as práticas pedagógicas, as estratégias e o tempo para atender os alunos que apresenta queixa escolar; - Fortalecimento dos vínculos afetivos entre professor e aluno;
Fatores atribuídos na constituição e manutenção da queixa escolar	<ul style="list-style-type: none"> - A queixa escolar como resultado insatisfatório de uma equipe que não

<ul style="list-style-type: none"> - Sensação de impotência por parte do professor diante das adversidades trazidas por cada aluno; - O professor percebe que tem algo errado, mas não pode interferir para não entrar na vida particular do aluno; - Valorização do ensino privado em detrimento do ensino público; - Falta de formação continuada voltada para a prática docente (“tudo fica muito no teórico, principalmente o meio acadêmico, ficam muito na teoria, quando chega na prática não tem resposta”); - Necessidade de formação direcionada para o tema em questão com autores mais críticos e que abordem o tema de uma forma mais dialética; - Pouco interesse em aprender (exemplo do aprender andar de bicicleta – “quem não tenta não aprende”. “Aprender exige sacrifício, isso também vale para as crianças”); - A família não responsabiliza o aluno pelo o ato de aprender, deixando tudo por conta da escola e do professor, (“acreditam que as consequências, do não aprender, sempre é culpa do professor); - Dificuldade em perceber ganhos quando se comprometem com os estudos; - Falta de esforço coletivo; 	<p>cumpriu o seu papel (escola, família, aluno e sistema);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta cultura de necessidades e motivos para aprender, ter conhecimento; - Frustração do professor enquanto profissional; - Políticas públicas que desmotivam a carreira docente; - Fortalecimento dos vínculos e afetos (escola, família e sociedade).
<p>A relevância das Políticas Públicas para Educação frente a queixa escolar</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Políticas públicas para educação, tem propostas que quase sempre não passam pelo conhecimento dos profissionais que atuam dentro das escolas; - Na prática, a escola tenta resolver sozinha; - A própria escola identifica o problema e tenta resolver da melhor maneira; - Várias propostas que não funcionam na prática; - Defasagem e insuficiência na formação do profissional da educação; - Alunos acompanhados por estagiários; - Falta oportunidades para qualificação e capacitação profissional; - Falta propostas de parceria, incentivadas pelas políticas públicas, com as universidades; - Retrocesso das políticas públicas para educação; - Políticas públicas para educação não contemplam as necessidades da educação; - Falta de políticas públicas de inclusão das famílias no processo de ensino e aprendizagem; - Não disponibiliza profissionais capacitados para atender os alunos com queixa escolar; - Não atende as demandas necessárias ao tema em questão; - Políticas que desmotivam a seguir a carreira docente; - Tentam sanar as dificuldades escolares com “ações compensatórias” (passar o aluno sem aprender), (“ali no papel é tudo perfeito, mas na prática não funciona”); 	

<ul style="list-style-type: none"> - Aliar uma boa teoria que seja compatível com as práticas escolares; - Não contempla as necessidades escolares, principalmente nas escolas públicas; - Pouca valorização da realidade/experiência do professor; - Elaboram projetos que aproxima mais da realidade das escolas privadas; - Não oferece soluções para os problemas na educação; - Incentiva a falta de interesse do aluno (contradição: aprovação sem conhecimento); - Retira a autonomia do professor; - Não aborda o tema em questão (“pois eu nem conhecia esse termo, se é algo importante para a escola, já deveríamos ter estudado”). 	
Como o professor pensa a psicologia na escola	
<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade e importância do psicólogo na escola, (“fazer parte do quadro da equipe escolar”); - Suporte na resolução dos conflitos vivenciados pelos alunos dentro e fora da escola; - Ajudar os alunos na superação das influências dos conflitos familiares em seu aprendizado; - Fortalecer os professores em seus sentimentos de impotência diante das dificuldades sociais que tanto interferem no processo ensino aprendizagem; - Ter o psicólogo como parte da equipe escolar; - Maior número de profissionais para atender a grande demanda (no momento é insuficiente); - Não fazer um trabalho fracionado, incompleto; - O psicólogo como parceiro na prática decente, (o professor/pedagogo tem pouco conhecimento sobre a psicologia”); - Compor e efetivar uma equipe multidisciplinar na escola; - Direitos iguais para os alunos no atendimento psicológico, mesmo que não tenha laudo; - Acompanhar os problemas que surgem fora do ambiente escolares, mas que também interferem de forma negativa na aprendizagem do aluno; - Orientação das famílias com relação a importância da presença na vida escolar de seus filhos; - Esclarecer a forma de atuação do psicólogo na educação (diferenciação da psicologia clínica com psicologia escola/educacional); - Necessidade de mudança na forma de atuação do psicólogo no ambiente escolar, (“psicologia que está presente não é a psicologia que a escola necessita”); - O psicólogo é o profissional capacitado para atender as demandas que o professor não estudou de forma aprofundada para atuar; - Aliar a teoria com a prática vivencial no “chão” da escola (“não a psicologia de consultório”); - Uma psicologia que seja aliada, parceira, do professor, (“o professor detecta o problema do aluno, mas não tem 	<ul style="list-style-type: none"> - A psicologia como suporte no fortalecimento do sujeito e na construção de novos caminhos no enfrentamento a queixa escolar; - Uma psicologia educacional diferente da que está posta no ambiente escolar; - O psicólogo como parceiro na prática decente; - O profissional da Psicologia, como o único capacitado para atender as demandas educacionais vivenciadas na escola por causas emocionais e relacionais; - Um parceiro, aliado do professor; - O psicólogo como parte efetiva no quadro de profissionais dentro de cada escola.

<p>ferramentas e nem tempo, então entra o psicólogo”);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento de uma parceria, necessária, entre família, escola e psicologia; - “Tem aluno que só o profissional capacitado pode ajudar”; - Ajudar a família a perceber a importância do acompanhamento da vida escolar da criança; - Na escola, confundem professor pedagogo com psicólogo (“o professor já tem dupla/tripla função e ainda tem que ser psicólogo”); - Ser parceiro da família no momento de orientá-la no que se refere as suas responsabilidades. 	
Contribuições da psicologia no atendimento a queixa escolar	
<ul style="list-style-type: none"> - Que os alunos tenho verdadeiramente um local adequado para serem encaminhados quando necessário; - Confiança no trabalho do profissional que foi qualificado para tal função; - A psicologia como ciência capacitada para trabalhar as emoções; - Atuar nas questões sociais; - Na intervenção da perda do espaço escolar para outros seguimentos (polícia militar); - Parcerias e atendimento a família (falta compromisso da família); - Pouco interesse por parte do aluno; - Compromisso da escola na vida cotidiana do aluno; - Violência doméstica, sexual, física e negligência; - Distúrbios emocionais causados por violência contra esses alunos; - Sendo parceiro da escola; - Trabalho paralelo ao do professor; - O psicólogo tem uma capacidade maior de perceber e distinguir as dificuldades apresentadas pelo aluno; - Toda escola deveria ter um psicólogo; - Contam com ajuda de estagiários (estudantes de psicologia da faculdade CESUC); - Atuando no atendimento a família; - Formação de professores; - Aproximar a teoria da prática docente; - Incentivo na qualificação, pesquisa e divulgação das mesmas; - A psicologia pode ajudar não só o aluno, mas também a escola e seus familiares (“pois a maioria das dificuldades estão no adulto”); - Um profissional capacitado para trabalhar com o aluno e ajudar a lidar com as suas emoções; - Maior abertura do aluno para falar de suas dificuldades; - Aliviar a sobrecarga do professor, para que ele possa desempenhar sua função docente; - Na orientação, familiar, escolar e do próprio aluno; - Fortalecer a maturidade do aluno; - Não individualizar o atendimento psicológico; - Ser parceiro da escola (Não ficar no seu quadrado); - Não querer ser o dono da verdade (sempre tem a 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento dos vínculos e compromisso entre escola e família; - Poder contar com profissional mais qualificado para atender as demandas relacionadas a queixa escolar; - Parceiro da escola e na realização de atividades com os professores; - Não individualizar o atendimento psicológico; - Socializar de forma democrática, as causas da queixa escolar sem culpabilizar a escola ou o professor; - Incentivar a qualificação docente; - Aliviar a sobrecarga do professor, cuja função tem se multiplicado; - A Psicologia como ciência fortalecedora das emoções.

<p>verdade da escola, do aluno e da família que devem ser ouvidas e discutidas);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar o trabalho do professor bem como a sua sobrecarga (respeito ao trabalho docente); - Cuidado ao vitimizar o aluno (colocar a escola como vilã e o aluno como vítima); - Ajudar a entender que a culpa não está no outro (área da humana tende a fazer isso); - Não culpar o professor pela falta de interesse do aluno; - Incentivar a criança/adolescente a assumir seu papel na sociedade; - Ensinar que o mundo não para de girar por nós; - Ter um olhar para o todo. 	
---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Concluído o levantamento dos pré-indicadores, os mesmos são separados por conteúdos temáticos, que constituem os indicadores. São temas que se constituem a partir de outros temas, seja pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Segundo os autores, após a leitura do material, emergem temas dos mais diversos, caracterizados por maior frequência, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc.

Geralmente, esses pré-indicadores aparecem em grande número, compondo um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.

Para inferência, articulação e aglutinação dos indicadores e seus conteúdos temáticos, utilizamos os critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição. Esse processo, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), nos leva a uma menor diversidade, em relação aos pré-indicadores, e nos permite caminhar na direção dos núcleos de significação, constituindo, assim sendo, o início do processo de nuclearização. Sobre os critérios de aglutinação dos indicadores, os autores nos advertem que:

Esses critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como

paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

A última fase do processo de organização e inferência dos dados da pesquisa foi a construção dos núcleos de significação. A partir da aglutinação do conjunto dos indicadores e seus conteúdos temáticos, foram articulados os núcleos de significação e, através de sua nomeação, buscado revelar a essência dos conteúdos expressos pelas professoras, sujeitos da pesquisa. Como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Organização dos indicadores e núcleo de significação

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Aluno disperso, inquieto e pouco concentrado nas atividades escolares; - Diminuição/dificuldade da atenção, concentração e memorização; - Deficiência cognitiva e outras necessidades educacionais; - Queixa escolar tem causas sociais; - Pouca participação da família na vida escolar da criança; - Falta de formação continuada dos professores; - Dificuldades vivenciadas nas práticas docente; - Alinhamento da teoria com prática; - Aproximação das pesquisas acadêmicas com as práticas vivenciadas na escola; - Dificuldade em conciliar as práticas pedagógicas, as estratégias e o tempo para atender os alunos que apresenta queixa escolar; - Fortalecimento dos vínculos afetivos entre professor e aluno; - A queixa escolar como resultado insatisfatório de uma equipe que não cumpriu o seu papel (escola, família, aluno e sistema); - Falta cultura de necessidades e motivos para aprender, ter conhecimento; - Frustração do professor enquanto profissional; - Políticas públicas que desmotivam a carreira docente; - Fortalecimento dos vínculos e afetos - escola, família e sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Queixa escolar: um pedido de apoio na busca de explicação do desempenho escolar do indivíduo.
<ul style="list-style-type: none"> - Políticas públicas para Educação não atendem as necessidades apresentadas pelos alunos quando se trata de queixa escolar. “Na prática, a escola identifica o problema e tenta resolver sozinha da melhor maneira”; - Fragilidade e incoerência na mediação entre teoria, prática e pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar; - Precarização e desmotivação na carreira docente; - Falta de profissionais capacitados para atender os alunos com queixa escolar; - Contraditória em propostas de atendimento e desafio 	<ul style="list-style-type: none"> - A construção de uma política pública para educação que favoreça o apoio à queixa escolar

<p>no contexto escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tem estratégia de enfrentamento às demandas das queixas escolares. 	
<ul style="list-style-type: none"> - A Psicologia como suporte no fortalecimento do sujeito e na construção de novos caminhos no enfrentamento a queixa escolar; - Uma Psicologia educacional diferente da que está posta no ambiente escolar; - O psicólogo como parceiro na prática docente; - O profissional da psicologia, como o único capacitado para atender as demandas educacionais vivenciadas na escola por causas emocionais e relacionais; - Um parceiro, aliado do professor; - O psicólogo como parte efetiva no quadro de profissionais dentro de cada escola. - Fortalecimento dos vínculos e compromisso entre escola e família; - Poder contar com profissional mais qualificado para atender as demandas relacionadas a queixa escolar; - Parceiro da escola e na realização de atividades com os professores; - Não individualizar o atendimento psicológico; - Socializar de forma democrática, as causas da queixa escolar sem culpabilizar a escola ou o professor; - Incentivar a qualificação docente; - Aliviar a sobrecarga do professor, cuja função tem se multiplicado; - A Psicologia como ciência fortalecedora das emoções. 	<ul style="list-style-type: none"> - A Psicologia como parceira da equipe escolar na construção de estratégias que superem os resultados insatisfatórios no que se refere à queixa escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Aglutinados os pré-indicadores em indicadores, passou-se para o processo de articulação em núcleos de significação. Para isso, foi feito uso dos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, para conseguisse apreender o movimento e, ao mesmo tempo, a síntese da forma de pensar e agir das professoras acerca do seu modo de compreender o fenômeno da queixa escolar.

Os núcleos de significação nos possibilitam uma interpretação para além da aparência e descrição do fenômeno ao considerarmos, em análise, tanto as condições objetivas-subjetivas, quanto as contextuais e históricas. Pois, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, ou seja, que o envolvam emocionalmente e que revelem as suas determinações constitutivas.

Quadro 4 – Organização dos Núcleos de Significação

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
- Queixa escolar: um pedido de apoio na busca de explicação do desempenho escolar do indivíduo.
- A construção de uma política pública para educação que favoreça o apoio à queixa escolar.
- A Psicologia como parceira da equipe escolar na construção de estratégias que superem os resultados insatisfatórios no que se refere a queixa escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

São apresentados, no quadro 2, toda a sistematização dos pré-indicadores inferidos a partir das falas das professoras entrevistadas, na intenção de tornarmos mais claro como foi o processo de destaque. Manteve-se nos quadros os trechos das falas, das quais foram extraídos os pré-indicadores. Esses, por sua vez, foram organizados nos quadros, conforme os critérios de semelhança, complementaridade e contraposição.

Concluída a primeira fase, em que se destacavam os pré-indicadores, passou-se para o segundo passo, que indica a aglutinação dos mesmos em indicadores, isto é, o processo de inferir indicadores a partir dos diversos pré-indicadores revelados nas falas das professoras entrevistadas, conforme apresentado no quadro 3.

O processo de aglutinação de pré-indicadores em indicadores ocorreu, também, com base nos critérios de semelhança, complementaridade e contraposição. Assim, cada indicador inferido no quadro anterior constitui a compreensão da queixa escolar, podendo ser compreendidos, somente a partir da leitura e interpretação das palavras das seis professoras em seus contextos sócio-históricos determinados.

Concluída a aglutinação, organização e sistematização dos pré-indicadores em indicadores, passou-se para a terceira e última fase, constituída na inferência e sistematização dos núcleos de significação. Para se chegar a esse momento da pesquisa, retomou-se os critérios de semelhança, complementaridade e contraposição dos conteúdos temáticos, que constituem cada um dos indicadores inferidos anteriormente, conforme apresentado no quadro 4.

O primeiro núcleo de significação, *Queixa escolar: um pedido de apoio na busca de explicação do desempenho escolar do indivíduo*, sintetiza os indicadores relacionados à compreensão de queixa escolar, bem como a identificação dos fatores atribuídos na constituição e sua manutenção trazida pelas professoras entrevistadas.

O segundo núcleo de significação, *A construção de uma política pública para educação que favoreça o apoio à queixa escolar*, trata daquilo que as professoras

compreendem como contribuição e relevância das Políticas Públicas para Educação frente à queixa escolar. Esse núcleo constitui uma importante unidade de significado, uma vez que aquilo que o professor compreende como seu trabalho na sociedade, incorpora várias determinações sobre o mesmo, ainda que o professor não tenha inteira consciência de tal processo.

A Psicologia como parceira da equipe escolar na construção de estratégias que superem os resultados insatisfatórios no que se refere à queixa escolar, constitui o último núcleo de significação. O conteúdo desse núcleo se refere ao modo com que as professoras identificaram o profissional de Psicologia, como alguém capacitado para atender as demandas educacionais vivenciadas na escola, causadas por questões emocionais e relacionais, bem como, um parceiro e aliado do professor no processo de identificação das causas da queixa escolar, uma vez que foi entendido em torno da necessidade de poder contar com um profissional mais qualificado para enfrentar e superar os desafios encontrados no fazer pedagógico docente.

4.2 Análise dos Núcleos de Significação

A partir dos pré-indicadores e indicadores, foi feita a organização para análise de três núcleos de significação, dando continuidade ao processo de aproximação de como tem sido a compreensão da queixa escolar para os sujeitos da nossa pesquisa, e de que forma essa queixa se apresenta nos saberes e conhecimentos dos professores.

4.2.1 Queixa escolar: um pedido de ajuda na busca de explicação do desempenho escolar do indivíduo

Para uma melhor compreensão desse núcleo, retomou-se à definição de queixa escolar apresentada por Souza (1996, p. 188) que se refere aos “[...] encaminhamentos por problemas escolares ou distúrbios de comportamentos e de aprendizagem, feitos pelas escolas e trazidos pelos pais, são denominados queixa escolar pelo psicólogo”.

O primeiro núcleo de significação (*Queixa escolar: um pedido de apoio na busca de explicação do desempenho escolar do indivíduo*), aglutina indicadores relacionados, principalmente, ao modo como as professoras entrevistadas compreendem e lidam com as queixas escolares apresentadas pelos alunos. A busca para solucionar as dificuldades no processo de escolarização faz com que ocorram os encaminhamentos escolares para vários profissionais que não fazem parte do cotidiano escolar.

Como afirma Tessaro (2017), na maioria das vezes, a compreensão que ainda prevalece no ambiente escolar acerca dos problemas vivenciados no processo de escolarização, está atrelada ao fator biológico. E, baseados nessa compreensão, boa parte dos encaminhamentos são feitos para especialistas da área médica, buscando neles as soluções para os problemas no processo de escolarização, pois a escola, sem saber como atuar diante de demandas como essas, acaba por individualizar os problemas que surgem em seu cotidiano, buscando respostas e soluções fora do ambiente pedagógico.

Essa situação se mostrou com muita prevalência nas falas das professoras, pois são desafios que as colocam em permanentes conflitos no seu fazer docente, como pode ser observado na fala de uma das entrevistadas:

Não é alfabetizado, não conseguir escrever o próprio nome [...] todos só com queixa escolar, sem laudo [...] a família não se interessa por buscar, nós não somos médicos pra dar laudo, fazer diagnóstico, nós, não...! E temos que ter aquele cuidado pra falar com a família, né! E assim... porque a gente não pode falar assim: “Ah... que seu filho tem isso, tem aquilo”. Mas pelo o que gente vive, pelo que a gente entende um pouco da teoria, a gente vai deduzindo, aqui e ali. Então a gente fala assim: Olha! Seu filho tem muita dificuldade, já passou da idade de ser alfabetizado... e tal... você já pensou em levar ele em um profissional mais adequado? Em um psicólogo, né! Em um psicopedagogo, pra ver e trabalhar essas questões? (Profa. Léa).

O que é possível observar na fala dessa professora, de acordo com Ferracioli e Tuleski (2013, p. 55-56), são temas que o próprio Vigotski teceu críticas a respeito, dadas as concepções de desenvolvimento, ainda na primeira metade do século XX e aos modos como tais concepções norteiam o trabalho dos educadores e dos psicólogos dedicados à educação. Também podemos visualizar a decorrência de tais crenças, tal como nas “dificuldades”, de forma a manifestar o significado social do fracasso escolar, que na maioria das vezes é apresentada de maneira desvinculada da realidade social. A cisão existente entre as teorias do desenvolvimento e o trabalho pedagógico, sempre estava ligada a aspectos secundários do desenvolvimento, o que, como consequência, impossibilitava esclarecer o curso do desenvolvimento da criança e o papel da instrução/ensino nesse processo.

Segundo Ferracioli e Tuleski (2013), Vigotski, indica que o curso do desenvolvimento se dá em um duplo nível, ou seja, no nível atual e na zona ou nível de

desenvolvimento iminente, que caracteriza, em cada indivíduo particular, o processo de internalização das funções psicológicas superior e seu aspecto social inicial. Assim, para ele, os processos de instrução devem ser planejados para acontecerem no segundo nível, de modo que se tornem efetivos.

Diante dessa fala “[...] *todos só com queixa escolar, sem laudo [...] a família não se interessa por buscar, nós não somos médicos pra dar laudo, fazer diagnóstico, nós, não...!*”, a professora Léa ainda que diga do seu lugar e de cada profissional (médico e professor), aponta para a necessidade de um laudo, uma vez que, mesmo com boa intenção, busca explicar/compreender os processos psicológicos humanos, ainda utilizando-se de um saber restrito a medicina, negando a multidisciplinalidade das intervenções, isto é, quase que numa ideia linear de desenvolvimento humano, não aportada por uma teoria que compreenda o desenvolvimento numa perspectiva dialética, ou seja, dado por rupturas e saltos qualitativos.

Por meio dessa compreensão, da formação social do aprendiz, a professora destaca as explicações pautadas, contraditoriamente, em concepções orgânicas de desenvolvimento, a fim de explicar o não aprendiz do aluno, de tal forma que, a crença cristalizada o estigmatiza como incapaz de aprender, em virtude do rótulo que media as relações escolares.

Também destacamos a não exposição, pela professora, da dimensão do sentido e significado da importância das apropriações pela criança do conteúdo escolar, além disso, a fala não dá ênfase a uma prática pedagógica, planejada e consciente, no sentido marxista do termo, em prol do desenvolvimento potencial do aluno: “Já que são os adultos que impulsionam a criança a uma nova via de generalizações” (PASQUALINI, 2006, p. 151).

Nesta outra fala, a professora Vânia retoma e corrobora à compreensão de queixa escolar como sendo um fator “individualizante” que coloca o desenvolvimento humano numa perspectiva inteiramente biológica e fragmentada, o que rompe com a perspectiva teórica aqui defendida, isto é, de compreensão do desenvolvimento integral.

[...] tem casos de alunos que eles necessitam de um apoio, mas como eles não tem laudo, esse apoio não pode permanecer, ficar em sala de aula. E isso gera uma chateação, porque você não tem como... O professor não tem tempo só pra aquele aluno (Profa. Vânia).

Do mesmo modo, extrai-se um sentimento de culpabilização de si mesma, que se expressa como “chateação”, ou seja, um mal-estar docente, em que o professor toma para si a responsabilidade do não aprender, da falta de apoio, vendo o problema intrinsecamente como individual, esquecendo as dimensões sociais e históricas, econômicas e materiais que atravessam a precária realidade da instituição escolar e os meios de vida da criança.

Em concordância com Tuleski e Eidt (2007), a abordagem dessa questão precisa de uma Pedagogia e Psicologia que enfatizem que as dificuldades no âmbito individual, como distúrbios de aprendizagem, só deveriam se tornar uma hipótese quando fossem esgotadas todas as informações e análises sobre a escola em que a queixa foi produzida. Além disso, seria necessário, como resultado desse trabalho de investigação e intervenção, que fosse constatada a adequação da escola, rompendo, assim, com a atribuição da responsabilidade pelo não aprender à criança ou a distúrbios de aprendizagem cuja origem é entendida, muitas vezes, como psicológica, biológica ou emocional.

Nessa direção, a fim de compreender a relação entre individualização e a fragmentação do fenômeno queixa escolar, há que se concordar com Patto (1999), quando a autora afirma que:

O estudo do cotidiano na sala de aula possui um poder de revelação extraordinário, porque só através dele nos é dado acompanhar (e compreender) dramas amargos, mas que são diários, repetidos, transformado em comuns, banais. A mais elementar necessidade torna-se vulgar, a ofensa e a desqualificação, triviais. A sala de aula põe a mostra a distância que vai do sentimento à ação e desta à palavra (PATTO, 1999, p. 14).

Portanto, pode-se concluir que, de modo recorrente, verifica-se que as queixas escolares recaem ora sobre a responsabilidade do professor, por meio de sua fala que se autculpabiliza sobre não saber o que fazer diante de tais demandas, ora recai sobre o aluno, cujo corpo necessita de intervenções orgânicas. Em outro momento verifica-se o grande desejo das profissionais de um saber que resolva tudo, conforme mencionado e repetido pelas participantes, que buscam um saber médico resolutivo, expresso pela configuração de laudos.

Entende-se, assim que, é preciso superar tais ideias que operam socialmente, devolvendo ao coletivo aquilo que foi individualizado e fragmentado, compreendendo que o fenômeno é construído de forma histórica e social e de modo totalizante. Quando se cristaliza, em absoluto, o conceito individualizante de aluno-problema ou aluno com

dificuldades de aprendizagem, não é deixada a ele margem de movimento e de possibilidade, empurrando-o ao abismo da alienação.

4.2.2 A construção de uma política pública para educação que favoreça o apoio à queixa escolar

Este segundo núcleo de significação (*A construção de uma política pública para educação que favoreça o apoio à queixa escolar*), aglutina indicadores relacionados, principalmente, aos anseios das professoras entrevistadas em relação às contribuições que as políticas públicas deveriam promover no campo educacional, ressaltando que elas não atendem às necessidades apresentadas pelos alunos, quando se trata de queixa escolar, o que se materializa nesta fala:

[...] na prática, a escola identifica o problema e tenta resolver sozinha da melhor maneira possível (Profa. Eloá).

Tentando abarcar, com profundidade, as determinações da fala acima, é preciso dizer que ela está aportada em uma concepção de falta de investimento e de políticas públicas votadas para uma educação de qualidade, uma vez que traz um sentido que destaca a instituição escolar como única redentora da sociedade, “apontando” que a mesma está dentro de uma sociedade dividida em classes. Na relação dialética com o contexto social, político e econômico e as políticas públicas educacionais, essa fala se assemelha ao que Duarte (2006) afirma:

Uma variante desse discurso [...] fala-se de uma escola, em que os professores, coletivamente, de preferência de mãos dadas com a comunidade, transformam em exemplo de sucesso escolar. Em nome da superação dos discursos imobilistas é adotado um discurso no qual a passagem do fracasso ao sucesso torna-se uma questão de força de vontade de alguns indivíduos, ou melhor, de um coletivo, de uma comunidade. O resultado ideológico, pretendido ou não, é bastante claro: o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade, pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista (DUARTE, 2006, p. 141).

Um fato intrigante, em tudo isso, é que o professor se torna porta-voz desse pensamento individualizante de processos educacionais, tais como as queixas escolares, que são tão multifatoriais, mas que caem no simplismo de resoluções, isto é, dando à escola o poder redentor de tal fenômeno, para ela “resolver sozinha da melhor maneira”.

Essas concepções do professor vêm rumo aos “ideários neoliberais e faz da difusão dessa crença uma arma de luta ideológica” (DUARTE, 2006, p. 141), contra todos aqueles que apontam para o agravamento das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo mundializado. Outro fato, é que as políticas para a educação tendem sempre a ser tratadas ao nível de achismos, radicalizando políticas educacionais de expansão de naturalização da exclusão social.

Têm várias políticas, cada uma para uma coisa [...] têm as políticas de inclusão, por exemplo, que deveriam funcionar, mas que na prática não acontece, os alunos não são incluídos, não tem profissionais competentes. Temos alunos laudados que são acompanhados por estagiários do IEL, sem capacitação, (Profa. Vânia).

Esta fala corrobora com a precarização das políticas públicas destinadas à formação de professores, tal como relata a precarização da terceirização de um serviço tão complexo, que é o serviço de Psicologia e Educação, que se apresenta, na realidade escolar da instituição pesquisada. Expõe a professora Vânia:

Têm uns alunos que fazem Psicologia, parece-me que eles vêm do IEL, não sei bem, um negócio assim, mas eles estão fazendo Psicologia. Inclusive no turno matutino eles têm ajudado bastante, então são dois trabalhos assim, que junto ao professor está tendo bons frutos (Profa. Vânia).

Por outro lado, apreende-se o quão necessário e urgente se faz, enunciado através da fala da professora Vânia, um trabalho de Psicologia que esteja alicerçado numa relação de parceria, ou seja, na ideia da multiprofissionalidade, o que poderia levar à compreensão multifatorial das queixas escolares, facilitando as intervenções realizadas junto aos alunos, professores, pais, ou seja, a comunidade escolar como um todo.

Isso denota a necessidade de um trabalho que tem em comum com uma perspectiva marxista, que abarca as crianças e os processos educativos em seu sentido real e concreto, postulando uma ação pedagógica em situações objetivas de formação, o que corresponde à exigência de uma atuação na direção da omni ou onilateralidade da formação. De acordo com Neves (2009 apud MANACORDA, 2007, p.03) isso exigiria:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

Em vista do que tem acontecido com a escola pública e privadas, fato atrelado à lógica do mercado, as consequências são a pauperização dos processos escolares, tal como no exemplo que se concretiza e explicita um crescente número de estudantes do ensino médio e iniciantes dos cursos de graduações de instituições também públicas e privadas, que atuam como estagiários, mediados por programas, como o IEL e outros institutos que contratam estagiários.

A realidade é que essas instituições contribuem com a precária qualidade do ensino dado às crianças. Porém, mesmo evidenciando a não valorização do futuro profissional, as professoras consideram uma ajuda necessária, como observou-se nesta fala, “*elas têm ajudado bastante*” (Profa. Vânia).

E o que se vê com frequência são esses futuros profissionais acompanhando alunos com deficiências, sem terem formação específica para tal, incorporando papéis de *cuidadores* dos alunos, negando assim o ato de ensinar e, relegando a educação e seus processos.

Patto (2000), em concordância com os sentimentos dominantes nos escritos de Florestan Fernandes, partindo do reconhecimento de um ou outro progresso no sistema escolar brasileiro, sobretudo de natureza quantitativa, sustenta que as verdadeiras mudanças só virão quando a educação for proposta por quem jamais quis o poder ou que se vendeu para permanecer no poder. Todavia, é preciso não ignorar que outras motivações também contam para que essas mudanças ocorram, como descreve a pesquisadora:

[...] a solução dos problemas econômicos, sociais e culturais brasileiros não pode vir da solução dos problemas educacionais, esta última é tida como “condição essencial, *sine qua non*¹⁰” para que tais problemas se resolvam de fato. A existência da educação popular está na raiz dos males com que nos defrontamos e que nos revelam impotentes para resolvê-los (PATTO, 2000, p. 124).

¹⁰ *Sine qua non* ou *conditio sine qua non* é uma expressão que se originou do termo legal em latim que pode ser traduzido como “sem a/o qual não pode ser”. Refere-se a uma ação cuja condição ou ingrediente é indispensável e essencial.

Patto (2000) compreende a educação como transformação dos homens e modificadora das formas de relações entre os mesmos, significa que relações menos humanizadas poderão vir a ser mais humanizadas. No caso específico, em relação às queixas escolares, é preciso buscar radicalizar as soluções, apreendendo as dificuldades no processo de escolarização e evitando, ao máximo, que ocorram encaminhamentos para profissionais que não fazem parte do cotidiano escolar, superando a contradição do saber especializado.

Desse modo, apesar de haver amplas diretrizes objetivando uma educação básica para todos, o cotidiano da escola pública brasileira, em sua complexidade, expressa as condições pragmáticas sobre as quais se constituem as políticas educacionais. A educação, como advento do capitalismo, torna-se uma mercadoria e não um direito de todos. No entanto, torna-se um dever para nós, profissionais comprometidos com a educação transformadora, conhecer as direções éticas e políticas que norteiam o cotidiano escolar.

Assim, as questões como “escola para quem e, para quê?” e, como se engendram as práticas atravessadas por essas implicações no cotidiano, são fundamentais, devendo ser debatidas por profissionais que atuam no campo educacional. A construção de um projeto político-pedagógico emancipador para com a comunidade e todos os profissionais da escola é um desafio do trabalho, que se inicia pela construção de um campo de escolhas compartilhado. A prática participativa deve ser gradativamente apropriada pelos profissionais da escola, pela comunidade, pelas famílias e alunos.

4.2.3 A Psicologia como parceira da equipe escolar na construção de estratégias que superem os resultados insatisfatórios no que se refere à queixa escolar

Esse núcleo, de certa forma, se conduz nas propostas e compromissos do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), baseado nas Referências técnicas para a atuação de psicólogos (os) na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019), documento editado no ano de 2019, vinculado à Educação Básica, que visa o empenho numa atuação sólida cientificamente, quando se refere, principalmente, à formação profissional para atuação no campo educacional.

Como conquista da classe trabalhadora, que se configura por muitas e múltiplas demandas, os Conselhos de Psicologia, comprometidos com a garantia de direitos

sociais, passam a contemplar a formação escolar, dada a aprovação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

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

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições (BRASIL, 2019, p. 1).

Com a nova Lei, espera-se que as intervenções desses profissionais, produzam, de forma coletiva e integrada na execução das políticas públicas educacionais, a promoção e garantia dos direitos da criança e dos jovens, na direção da educação de qualidade e emancipatória para todos.

Esse terceiro núcleo de significação (*A psicologia como parceira da equipe escolar na construção de estratégias que superem os resultados insatisfatórios no que se refere à queixa escolar*), reúne os indicadores que representam, em especial, solicitações das professoras para socializar, de forma democrática, os conhecimentos das causas da queixa escolar, com vistas ao enfrentamento da mesma, sem culpabilizar a escola, o professor e os atores sociais envolvidos, de modo a favorecer a emancipação desses sujeitos e fortalecer a rede de vínculos.

Retomando a questão que orientou a produção desse núcleo e relacionando a visão das professoras acerca da necessidade de ter a Psicologia como parceira no enfrentamento das causas da queixa escolar, é importante o movimento de recusa em culpabilizar a escola ou o professor. Sob demonstração do desejo de poder contar com uma psicologia que atue de forma democrática, a visão das pesquisadas faz coro ao que Machado (2004) nos alerta, de maneira crítica, para a relação da Psicologia enquanto temática de atuação no ambiente escolar, afirmando que essa atuação tem tido desafios e perigos. Assim, Machado (2004) destaca que:

A história dessa relação, Psicologia/Educação, tem-nos feito, muitas vezes, preferir o distanciamento dos psicólogos em relação à Educação do que o contrário. Psicólogos compactuam com a exclusão quando trabalham desconsiderando o funcionamento do território no qual a exclusão se engendra, realizando avaliações baseadas em padrões de normalidade criados por testes psicológicos e redigindo relatórios sobre os sujeitos apresentando o que ‘falta’ na família, o que ‘falta’ na escola, o que ‘falta’ nos professores, o que ‘falta’ nas crianças. Tudo se torna ‘falta’ e não se percebe o transbordamento que se produz por não caber os sujeitos no funcionamento institucional da maneira como está, (MACHADO, 2004, p.10).

Neste contexto, o modelo de atuação do psicólogo no ambiente escolar requer mudanças, pois os desafios da complexidade e compreensão da queixa escolar que as entrevistadas expuseram, bem como os seus sentidos e significados das dificuldades que compõem o fazer docente, reportaram aos *serviços* da psicologia como uma necessária condição para o alívio da sobrecarga de múltiplas funções que, cada vez mais, têm recaído sobre os *ombros* do professor.

No percurso de todo o trabalho investigativo, pode-se depreender, de modo assertivo (no sentido provisório) que as entrevistadas expuseram seus sentidos e significado das dificuldades que constituem o fazer docente, reportando a própria formação e as incompreensões históricas de concepções diante do fenômeno estudado, tal como no que é dito abaixo:

Eu creio assim, fazendo uma parceria com a escola, fazendo um trabalho a parte, vindo à escola conversando com eles, percebendo essas dificuldades que às vezes passam despercebidas aos nossos olhos. Eu creio que dessa forma acaba ajudando a gente, contribuindo (Profa. Leila).

Isso implica afirmar que as professoras reconhecem a importância do psicólogo na escola, mesmo muitas vezes se reportando a um fazer psicológico tradicional, posição em que a Psicologia se colocou historicamente, como a ciência que resolveria os problemas da criança, à maneira individual, como se o problema, cuja complexidade não exigisse a leitura da realidade social pormenorizada e dirigisse a queixa como circunscrita apenas ao corpo da criança. Por outro lado, a fala que segue abaixo denota um sentido do trabalho docente enquanto apoiado em uma equipe multiprofissional, ou seja, uma equipe que conheça a estrutura da realidade cotidiana escolar:

Extremamente importante, acho que seria... e no meu modelo de escola, deveria ter um psicólogo concursado em cada escola, para estar ali no dia a dia realizando atendimentos(...) (Profa. Léa).

Evidencia-se o desejo das professoras de um serviço de Psicologia escolar que as auxiliasse na compreensão de comportamentos/dificuldades, mostrando que as estratégias de uma Psicologia escolar e educacional comprometida com as mudanças da realidade social, poderiam ajudar na alteração dos fatores que impedem o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, temos a fala da Profa. Sandra:

O ideal seria que tivesse um psicólogo em cada escola. Nem digo um para cada escola, isso seria uma utopia, mas seria bom ter um para cada três escolas, por exemplo. Ajudaria muito a nossa prática. Eu não tenho muito conhecimento sobre Psicologia, mas entendo que o psicólogo poderia ajudar a gente, os pedagogos. Deveria ser igual na saúde, ter uma equipe inter, ou pelo menos, multidisciplinar, na escola. Nem falo em relação aos alunos laudados, que precisariam mesmo desses profissionais, e muitas vezes não têm sequer um monitor para auxiliar. Mas dos alunos que têm problemas fora da escola também, e eu percebo que eles precisariam de ajuda do psicólogo (Profa. Sandra).

A professora Sandra partilha e indica caminhos de alteração de práticas que historicamente serviram à exclusão desses alunos com dificuldades no processo de escolarização, apontando para a urgência do profissional presente, que seja permanente na escola. Isto também pode ser verificado na fala da Profa. Léa:

Mas não apenas as crianças indicadas para atendimento por terem laudos, mas ele [psicólogo] deveria estar/fazer parte do grupo docente (Profa. Léa).

A professora explicita acerca de um desejo histórico, travado pela própria Psicologia escolar e educacional crítica, de se ter uma Psicologia comprometida com a transformação social, que aponta para a necessidade de o psicólogo escolar estar alicerçado a uma teoria crítica. Ademais, o psicólogo deve tecer/ propor caminhos que levem a escola e seus atores ao entendimento da dimensão subjetiva do processo ensino-aprendizagem, tanto quanto à função social da escola, focando na compreensão do ser

humano como alguém constituído pela realidade histórico-social, que vem sendo produzida de geração em geração.

Na questão do exercício de uma atuação docente, é necessário enfatizar a teoria por trás de uma prática que tenta objetivar todo o processo de desenvolvimento do homem. Mas, para isso ocorrer, exige-se a extinção do modo de operação de divisão pensar/fazer, inerente ao sistema de produção capitalista. Essa forma de funcionamento, também opera no nível de apreensão de como está colocado o saber e isso resulta na não-apropriação da criança pelo saber, tal como a Profa. Eloá expõe:

[...] Assim dispersa, a criança muito dispersa... e aí quando passa a atividade... está ali esperando a gente dar uma ajudinha, fica enrolando, parece que está esperando a gente ir corrigir no quadro[...] eles não conseguem responder sozinhos. Eles têm dificuldades de abrir uma apostila, de procurar ali o conteúdo, de procurar as respostas. Então, eles ficam meio que dependentes do professor (Profa. Eloá).

Aí está uma relação histórica do passado brasileiro, de oferecimento de conteúdos básicos (leitura, escrita e cálculo), pressupondo que o fato do conhecimento estar transposto em livros e esses livros estarem nas mãos dos alunos, já seriam o suficiente para o aprendizado imediato e apropriação de forma *automática*. Fato esse, já constatado cientificamente e discutido pela teoria histórico-cultural, uma vez que é a mediação, um dos elementos que indicará a qualidade do ensino-aprendizagem.

Além disso, é necessário que o professor enfatize para os alunos, o domínio desses novos conteúdos, como afirmam Ferracioli e Tuleski (2013):

Dominar esses novos instrumentos e adaptar-se ativamente as novas exigências é tarefa árdua para a criança, não livre de contradições, porem necessária para o curso de seu desenvolvimento. Muito do que antes fazia “sem pensar”, “espontaneamente”, agora terá de fazer intencional e refletidamente e em níveis de abstração cada vez mais elevados (FERRACIOLI; TULESKI, 2013, p. 63).

A Profa. Léa faz críticas à estrutura educacional de ensino, pois, em sua visão, por exemplo, o fato do aluno não ser reprovado, pode corroborar para que o mesmo não se interesse ou sinta necessidade de se esforçar, já que será aprovado de qualquer modo, conforme fala seguinte:

Porque vai ter o interesse, se ele não vai sofrer com nada, não vai ter consequência nenhuma. Os alunos... por que que vão estudar, se de todo jeito eles vão

passar, vão ser aprovados, né?!... E as políticas públicas... acho que elas já começam a falhar no processo de não retenção, porque na minha opinião o aluno, quando não consegue, ele tem que ser retido lá no primeiro ano (Profa. Léa).

Segundo Meira (2012), o professor precisa auxiliar seu aluno a desenvolver cada vez mais a consciência e o controle sobre o seu próprio comportamento, de tal forma que ele possa propor-se, de modo intencional e deliberado, a focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares. Sem uma reflexão mais crítica do seu papel de mediador no processo de aquisição do conhecimento por parte do aluno, o resultado negativo é inevitável, haja vista que muitas crianças, absolutamente ditas *normais*, podem iniciar uma *carreira de portadoras de dificuldades de aprendizagem*, semelhantes aos considerados (problemativamente) *doentes mentais* pela sociedade.

Porém, nessa fala percebe-se que a professora faz uma síntese de tudo aquilo que ela acumulou como experiência histórica e social de dedicação e interesse por parte do aluno, isto é, uma síntese de aluno que ela se apropriou ao longo de sua formação, embora isso apresente contradições como o sentido punitivo de lidar com as dificuldades escolares que os alunos apresentam e a responsabilização das políticas públicas como algo que reforça essa não-responsabilização das crianças pelo seu processo de aprendizagem. A professora se reafirma como sujeito único, mas também, inegavelmente, como expressão social que *habita* o individual.

A partir disso, surgem muitas contradições, já que a professora apresenta suas concepções em um campo de experiência diretamente ligado à experiência imediata. Ressaltamos que o *motivo* ou *interesse* do aluno deve ser cada vez mais aquilo que ele tem como responsabilidade, se configurando naquilo que o professor coloca em relação à sociedade, como diz Saviani (2013, p. 215), “[...] o importante [para o aluno] será o que o adulto sabe”.

Aguiar et al. (2015) afirma o quanto é relevante historicizar o fazer pedagógico e o ser professor, pois é essencial considerarmos a materialidade dos fatos, a cronologia, os acontecimentos, tipo de formação, onde e quando foi feita a formação desse professor e qual a política pública vigente no momento.

Além disso, é na historicidade que se considera a totalidade, a dialética geral das coisas, ou seja, é preciso ouvir a fala do professor e entender que essa fala se produziu em um processo dialético, não em uma relação de causa e efeito. No momento de

análise, devemos buscar a historicidade dos fatos, levando sempre em consideração o processo dialético que constituem a fala do sujeito.

Assim, como a historicidade dos fatos, a contradição também é um processo que nos permite uma análise não-unilateral, baseada não apenas no uso dos conceitos de confirmação e legitimação. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), ao recorrermos à categoria de contradição, torna-se possível o desocultamento das contraditórias relações constitutivas entre os indicadores, o que cria condições para que o pesquisador se aproprie do movimento dos pré-indicadores.

A contradição é a expressão social visível na fala do professor, pois somos constantemente afetados e constituídos pelas contradições, que estão no meio social. São elas que constituem esse meio e que também irão constituir esse professor, que atua em precárias condições de trabalho, se caracterizando, muitas vezes, como *vítimas* de políticas educacionais marcadas por descasos, como dito abaixo:

Mal! Me sinto mal, porque eu penso, às vezes... gente como assim! Sabe! E fico assim, às vezes... gente! Será que o problema está em mim? Mas por outro lado, a gente percebe assim, que às vezes têm pais que não colaboram, né! O pai e a mãe têm que estar com o aluno. Tem que estar atento. Oh! Vamos fazer a tarefinha... vamos, vem, senta aqui, sabe! Mas assim... eu percebo que isso tem que ser lá no início, sabe! Tem que ser lá do “primeirinho” até... porque não adianta você ir passando o aluno sem ele não aprender lá no início. Porque aí você... por exemplo no 4º ano... no 4º ano tem aluno que se tivesse iniciado bem, talvez estaria bem, né! Mas tem aluno que infelizmente, a verdade é essa... vai “empurrando” o aluno. Eu acho isso um absurdo, mas [...] (Profa. Vânia).

Essa fala revela que a ideia de esforço *individualizado* é internalizada por essa professora, que carrega a culpa por não estar conseguindo *desempenhar* seu papel como ele acredita que deveria ser. Com isso, vislumbramos a necessidade de ampliação do campo de experiência e compreensão da realidade sócio-histórica profissional em que o professor está inserido, diante da realidade de condições maximamente precárias.

Desse modo, apoiada em Vigotski (2009), a compreensão da fala como uma forma de expressão do sujeito e da sua totalidade propõe que se analise o aspecto intrínseco da palavra, ou seja, o seu significado, pois é pela fala que o sujeito concretiza sua emoção, cognição e afeto, assim, um sujeito é afetivo e cognitivo, mostrando que

cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere.

Aguiar e Ozella (2013) justificam que, ao analisar o significado e sentido da fala de um sujeito, é preciso compreendê-lo como sendo constituído pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida.

Ainda é preciso ressaltar que, os autores apontam a pesquisa como um processo de construção que deve basear-se não apenas na técnica, mas em percursos, caminhos de busca do conhecer. Caminhos que nos fazem olhar para o objeto de estudo, visando uma reconstrução dialética de sua totalidade. Caminhos que implicam na capacidade de apreensão para além do aparente, que muitas vezes, vem em forma de sombra, ocultando o próprio objeto que se procura conhecer. A pesquisa também visa aprofundar o entendimento, em termos qualitativos, bem como compreender, a partir da fala das professoras, a compreensão delas em relação à queixa escolar, questionando quais saberes são considerados válidos para lidar com esse fenômeno, tão recorrente no ambiente escolar. Esse movimento também tem por objetivo reduzir as práticas comuns de encaminhamento de alunos para psicólogos que, por terem uma formação inicial pautada em pressupostos teóricos da Psicologia Clínica, se veem em psicodiagnósticos, acreditando obter, por isso, futuras explicações para o não aprender, sem investigar o contexto em que a queixa é produzida.

Contudo, mesmo sabendo que não é uma tarefa fácil para quem vivencia experiências profissionais dominadas pelo consenso acerca de uma percepção funcionalista da sociedade e, conseqüentemente, da estrutura educacional, buscamos aproximar ao máximo do sentido real das respostas dadas pelas participantes, levando em consideração a visão de mundo constituída historicamente por cada uma, bem como a construção sócio-histórica que elas têm com relação à queixa escolar.

É nesse sentido que, também chamamos atenção para as atividades escolares, fazendo-se necessário que elas tenham sentido e significado para os alunos, a fim de desenvolver as suas funções psicológicas superiores. Além disso, é relevante que o saber docente seja valorizado, que as práticas pedagógicas sejam planejadas em prol do desenvolvimento potencial do aluno, que escola tenha espaços coletivos para reflexões sobre o cotidiano, que as políticas públicas sejam de fato democráticas e que a atuação do psicólogo escolar seja de mediação das relações sociais, portanto, que os encaminhamentos de alunos com queixa escolar não continuem sendo uma rotina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, retomamos à relevância do papel do professor na transmissão dos conteúdos produzidos pelo homem ao longo do seu processo histórico, um fator que as análises demonstraram não ter ocorrido de modo satisfatório, uma vez que a estrutura de produção da sociedade em que vivemos concebe o conhecimento como um produto de acesso a um grupo privilegiado, algo que marca ainda a educação.

Outro reconhecimento que perfaz grande parte da formação docente tem a ver com o caráter pragmático de um fazer pedagógico alicerçado no aqui e agora, algo bastante sedutor a uma escola que tem firmemente aderido à lógica do mercado capitalista e que tem permeado as práticas realizadas dentro da instituição escolar, suplantando a luta dos agentes comprometidos com uma educação que eleve as maiores abstrações do gênero humano, conquistadas, até aqui, pela humanidade.

Em referência ao fenômeno central desta pesquisa e aos sentidos e significados extraídos das falas das professoras, que compuseram as análises desta investigação e que se traduziram, nos três núcleos, importantes discussões, verificamos que as queixas, recorrentemente, recaem ora sob a responsabilidade do professor, traduzida por meio de falas genéricas de autculpabilização, conforme já mencionado, ora sob o aluno, marcado por diagnósticos precoces.

Além disso, constatamos também que há um grande desejo das profissionais de um saber que resolva tudo, tal como diz Patto (2000, p. 75), “[...] um conhecimento baseado no cientificismo parcelador e coisificador que produz modalidades segmentadas da vida [social e individual]”, isto é, típico do saber médico resoluto, expresso de modo generalizado e transmutado no laudo.

Por esta perspectiva científica e crítica, é necessário superarmos tais ideias que operam socialmente, devolvendo ao coletivo aquilo que foi individualizado e fragmentado, compreendendo a construção histórica e social. Ao tratar a questão como individualizante e pessoal do aluno, ele se sentirá preso, sem alcance de conhecimentos, saberes e possibilidades fora desse rótulo.

Em suma, as pesquisas devem se engajar na luta por uma política pública educacional de universalização e qualidade da educação para todos, garantindo o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso do aluno, não só pela “educação ou formação” do professor. Assim, favorecendo a realidade educacional brasileira, lugar central da diversidade, pois é ali que se expressa e se concretiza o encontro da pluralidade humana

e o engendro das maiores e melhores elevações do gênero humano, conquistas nossas, que ainda não foram socializadas.

Vale destacar que as práticas pedagógicas com alunos considerados com queixa escolar devem atuar dentro de uma proposta de compreensão interdisciplinar da situação, que emerge como um grande desafio para a educação, pois, pensar a queixa pressupõe uma série de fatores, principalmente os que dizem respeito ao processo sócio-histórico no qual o aluno está inserido.

Logo, é necessário pensar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem tendo um olhar para além dos alunos com queixa escolar, não no sentido individualizante, mas sim que englobe a totalidade dos processos que perpassam a vida social e a escola. É imprescindível aprendermos o curso normal do desenvolvimento infantil, problematizarmos junto ao grupo de professores, como tentativa de reflexão, com as objetivações de ideias de mobilização e com a potencialidade de pensamentos acerca de tais agentes.

Devemos buscar romper radicalmente com o ser criança e professor portador de dificuldades, haja vista que isso pode resultar na concepção imobilizante de uma realidade, como *condição* que não se altera. Dito isso, é preciso considerarmos a necessidade de um olhar profissional fundamentado, que enfrente e saiba dos efeitos, das deficiências secundárias, como os preconceitos, das mais variadas dimensões, do medo da aproximação e dos receios dos pais das crianças consideradas *anormais*, que podem provocar danos no desenvolvimento *normal*.

A práxis efetivada na escola deve estar aportada em uma proposta diferenciada e interdisciplinar, propiciando oportunidades de inclusão e compreensão dos alunos na escola, não sendo uma tarefa fácil, uma vez que não se resume apenas na garantia do direito de acesso. É preciso que sejam garantidas as condições de permanência, de apropriação do conhecimento sistematizado, com qualidade, equidade e respeito, para que o processo de ensino aprendizagem ocorra satisfatoriamente e, ainda, é preciso que haja investimento em educação, senão as políticas públicas estão condicionadas a não-efetivação, ou seja, como um natimorto.

A dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, além do número elevado de alunos por turma, da estrutura física inadequada e da formação especializada para ensinar o aluno “considerado problema”, são fatores que têm contribuído para a não-intervenção efetiva do aluno em questão, o que produz intervenções que apenas culpabilizam os sujeitos, quando não a sua família e a escola.

Constitui-se como extrema relevância que a escola, especialmente a pública, reconheça as dificuldades dos alunos da classe trabalhadora, valorizando as especificidades e potencialidades de cada um e fortalecendo os profissionais da instituição, trabalhando com grupo de professores na busca de entender os pontos críticos do desenvolvimento da criança, bem como suas crises e contradições, possibilitando a criação de espaços, dentro da escola, de intervenções grupais, “visando devolver ao plano político aquilo que aparece como individual, o plano político e coletivo comporta todos os vetores que constroem uma história” (MACHADO, 2004, p. 12).

Como bem diz Tada et al. (2017, p. 110-111), na afirmação de que os “[...] fundamentos teóricos metodológicos da psicologia histórico-cultural e da pedagógica histórico-crítica, permite-nos identificar as potencialidades do aluno, do professor e da instituição escolar”. Por exemplo, no caso do aluno, diante da queixa escolar, muitos profissionais da educação e da saúde¹¹ ainda insistem em adoecer e medicar, por isso, é desconstruindo os rótulos dados e resgatando as relações mediadas não mais pelo preconceito, mas por práticas pedagógicas contextualizadas, que poderemos dar novos significados para serem apreendidos pelo aluno, a fim de humanizá-lo.

¹¹ Psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, médicos – neurologistas - psiquiatras, fonoaudiólogos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2. Brasília, 2006, p. 222-245.

AGUIAR, W. M. J., SOARES, J R. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica Formação de professor Soares. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, 2008, p. 221-234.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236. Brasília, 2013, p. 299-322.

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R. MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n.155, 2015, p. 56-75.

AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M., (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo, Cortez, 2016.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição**. São Paulo: EDUC e Ed. Unimarco, 2003.

ANTUNES, M. **A Psicologia Educacional e Escolar em São Paulo: Construção de um Novo Homem**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dar86zYdCnc>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BOCK A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, v. 24, n. 62. Campinas, 2004.

BOCK, A. M. B. O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva Sócio-Histórica. **Psicologia & foco**, v.1, n.1. Aracaju: Faculdade Pio Décimo, 2008.

BRAY, C. T. **Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes públicas e privadas**: contribuições da psicologia histórico-social. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.

DAZZANI, M. V. M. (Org.) Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3. São Paulo, 2014.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Livre-docente

em Psicologia da Educação, professor da UNESP, campus de Araraquara. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. ° 71. Araraquara, 2000.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. **Teorias Pedagógicas**: (Crítica ao aprender a aprender). 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Am_-6pZIyVw. Acesso em: 07 mai. 2019.

DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

FACCI, M. G. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, vol. 24, n. 62; Campinas, SP, 2004. p. 64-81.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa tão fácil?”: reflexões em torno do processo ensino aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-156.

FERRACIOLI, M. U.; TULESKI, S. C. A centralidade do ensino como proposição crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado. . In: MARSIGLIA, A. C. G (Orgs.). **Infância e pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p, 35-67.

FERRARO, A. R. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, 2009.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Produção de Saberes na Escola: Suspeitas e Apostas. In: Vera Maria Candau (Orgs.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n.1. São Paulo, 2012, p. 13-28.

LIMA, L. A. G. Ascensão e queda da infância: Um estudo sobre a concepção de criança na psicanálise de Durval Marcondes e seus impactos na Psicologia brasileira. . In: PATTO, M. H. S. (Orgs.). **Formação de psicólogos e relação de poder**: sobre a miséria da psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, A. M. **Educação Inclusiva**: de quem e de quais práticas estamos falando? “Ética, Subjetividade e Formação Docente: políticas de inclusão em questão”. Sessão Especial na ANPED, 2004.

MARTINS, S. F. Aspecto teórico-metodológico que distancia a perspectiva sócio-histórica Vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, S. G. L. MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas (2ª ed.). São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012. p. 75-106.

MEIRA, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação (2. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

MENDONÇA, S. G. L. MILLER, S. (Orgs). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas (2. ed.). São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, S. G. **A Produção Omnilateral do Homem na Perspectiva Marxista**: A Educação e o Trabalho. **Anais...** IX Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um Processo Sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. 206f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

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

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo. Hacker editores/Edusp, 2000.

PATTO, M. H. S. Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. *Clio-Psyché – Programa de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia. Mnemosine*, vl. 1, s/n, 2004. p. 203-225.

PATTO, M. H. S. **Formação de psicólogos e relação de poder:** sobre a miséria da psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SANTOS, G. E. **Os Desdobramentos da Queixa Escolar nos Prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da Ufg/ Regional Catalão.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-graduado em Educação, Catalão Goiás, 2019.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Coleção educação contemporânea 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOUZA, B. de P. (Orgs.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. **A Queixa escolar e a formação do psicólogo.** 1996. 287f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, M. P. R. **Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem:** desafios e perspectivas. São Paulo, 2000.

SOUZA, R. P. de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil:** significados e sentidos do trabalho docente. 2018. 349f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2018.

TANAMACHI, E. R. **Visão crítica de educação e de psicologia:** elementos para a construção de uma visão crítica de psicologia escolar. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, Marília 1997.

TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R de; ROCHA, M. L. (Org). **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 3. Maringá, 2007, p. 531-540.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZANOLLA, S. R. da S. O Conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n.1, 2012, p. 4-14.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Professores)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “*Queixa Escolar e a Concepção dos Professores: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural*”. O mesmo está vinculado ao Projeto de Pesquisa do CEAPSI- Centro de estudos Aplicados em Psicologia que tem como título “*A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas, sob a coordenação da professora Dra. Janaina Cassiano Silva*”. É um projeto interdisciplinar que contempla vários projetos de pesquisa, ensino e extensão, tendo como eixo central, a tríade: criança, queixa escolar e psicologia escolar e educacional. Tendo como eixos temáticos da pesquisa: queixa escolar e o atendimento infantil; medicalização da educação; saúde da criança e queixa escolar; relação professor-aluno e queixa escolar; professor e a medicalização da educação; violência doméstica e queixa escolar.

Meu nome é Regina de Fátima Moreira, sou mestranda em educação Mestranda em Educação. Turma 2018 - UFG/Regional Catalão, e-mail regina.moreira@educ.go.gov.br. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, via e-mail, já acima mencionado e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte: (62) 96869224. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Título: *Queixa Escolar e a Concepção dos Professores: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural.*

Justificativa: Em conformidade com as minhas experiências como Professora da Rede Básica de Ensino e da atuação como Psicóloga na Gerência de Ensino Especial (Núcleo de Atendimento e Pesquisa em Deficiência Intelectual – NAPEDI), foi que me propus a potencializar as determinações do meu objeto de estudo ora em questão.

De acordo com Sousa (2007), a atenção à queixa tem sido prioritariamente centrada no educando, numa perspectiva clínica, baseada frequentemente em avaliação psicométrica e médica, seguindo um modelo médico-fisicalista. Assim sendo, faz-se necessário uma atenção especial à criança encaminhada para o CEAPSI da UFG/Regional Catalão, uma vez que esta se encontra em processo de desenvolvimento. Nesse sentido, Elkonin (1999) ressalta que é imprescindível estudar a afetividade e o intelecto como unidade dinâmica e não é mais pertinente abordar o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo do comportamento. Outro ponto relevante refere-se ao aumento no número de crianças encaminhadas ao CEAPSI com hipótese diagnóstica de queixa escolar. Essas crianças têm chegado à clínica encaminhada pelas escolas ou pelos próprios familiares. Esses dados reforçam a necessidade de nos atentarmos para o atendimento psicológico infantil, para que possamos possibilitar o desenvolvimento integral destas crianças.

Objetivos

- Investigar a demanda que se apresenta em relação a queixa escolar;
- Identificar, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, qual a concepção desses professores;
- Verificar se as questões que envolvem a queixa escolar, tem sido incorporada nos estudos e nas políticas públicas para educação, se são suficientes e abordam a temática;
- Analisar quais os saberes e conhecimentos estão sendo considerados válidos para os professores que lidam com a queixa escolar.

Procedimentos metodológicos

Inicialmente, será realizado um levantamento no CEAPSI do número de crianças atendidas que tenham como hipótese diagnóstica a queixa escolar, logo após esse levantamento será feito contato com as escolas e os professores que têm alunos atendidos no projeto da queixa escolar no CEAPSI, para que os mesmos participem da entrevista semiestruturada que será realizada a partir de um roteiro aberto.

O método adotado está pautado nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Pois este método nos possibilita a ter um olhar para além do metabolismo social, visando alcançar a essência do objeto de pesquisa.

Sua participação se dará através de entrevistas, solicitaremos autorização para realização das mesmas. Estas serão agendadas em local e horário a ser combinado com os participantes, realizadas individualmente, gravadas com o consentimento dos participantes, transcritas, apresentadas para os participantes aprovarem o conteúdo, e, posteriormente serão realizadas as análises. Os dados serão analisados à luz dos referenciais teóricos que pautam o estudo, conforme já mencionado: Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. É garantido ao sujeito o uso do material obtido com as entrevistas apenas para fins acadêmicos, ou seja, este será utilizado somente para apresentação de trabalhos, palestras em eventos científicos, resguardando o sigilo acerca dos participantes.

A pesquisa não apresenta riscos para seus participantes. O único risco será a possibilidade de identificação do município, porém a identidade dos participantes será preservada e o anonimato garantido. Ou seja, os nomes serão mantidos em sigilo, conforme os preceitos éticos da pesquisa.

Os gastos com os materiais utilizados e qualquer despesa proveniente da pesquisa serão custeados pelo pesquisador. Desta forma, não haverá custo e nem pagamento para os participantes da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para as crianças, as famílias e as escolas nas quais serão apresentados os resultados do estudo. No caso de aceitar participar, assine ao final deste documento. Este documento está em duas vias, pois uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável. Você tem total liberdade para recusar participar desta pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,,
 inscrito (a) sob o RG/.....-
 CPF/....., abaixo assinado, concordo em participar do

estudo intitulado “*Queixa Escolar e a Concepção dos Professores: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural*”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido (a), pelo pesquisador(a) responsável Regina de Fátima Moreira, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do (a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão/Unidade Acadêmica Especial de
Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -2018/01
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão
Mestranda: Regina de Fátima Moreira

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Como você pensa a Psicologia na escola?
- 2- Você tem alguma queixa escolar referente aos seus alunos?
- 3- Como a Psicologia pode contribuir no atendimento a queixa escolar?
- 4- Você conhece as políticas públicas para educação? Na sua opinião, elas são suficientes, abordam a temática da queixa escolar?
- 5- Você já estudou algo com relação a esse tema?