

APRESENTANDO BASTIDORES DA PRODUÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ATORES DESTA CENA¹

Lucas Schweitzer²

Resumo: A queixa escolar é um fenômeno central nos estudos acerca do ambiente escolar, inclusive pelo grande número de encaminhamentos aos Serviços de Psicologia. Estes encaminhamentos, por vezes, partem de uma lógica monocausal, havendo a necessidade de compreender a complexidade do fenômeno e considerar todos os personagens envolvidos (família, escola, sociedade, estudante) que, ao longo da história, nem sempre foram incluídos nessa discussão. Com base em tais elementos, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender os sentidos atribuídos por profissionais de escolas públicas de um município da Grande Florianópolis acerca da queixa escolar. Os objetivos específicos se referem ao papel da formação e da realidade profissional do professor no atendimento a casos de queixa escolar; os motivos atribuídos a queixa escolar; as estratégias utilizadas pelos professores, bem como os procedimentos das escolas para o atendimento a casos de queixa escolar. Este estudo pode ser definido como exploratório, cuja natureza é qualitativa e o delineamento é estudo de multicasos. Os participantes entrevistados foram professores do ensino fundamental, diretores e assistentes técnico-pedagógicos de três escolas públicas municipais. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, cujos dados foram organizados em categorias definidas a posteriori e analisados a luz do referencial teórico. Os principais resultados apontam que os motivos identificados pelos profissionais continuam a atribuir aos próprios estudantes e suas famílias a responsabilidade pelas queixas escolares. Essa percepção é confirmada nas próprias estratégias utilizadas pelas escolas para o atendimento aos casos de queixa escolar, que se centram na própria criança e desconsideram as condições em que o fracasso escolar “emergiu”, praticamente isentando o contexto escolar dessa produção. Assim, apesar deste estudo retratar um fenômeno multifacetado, as visões e os posicionamentos dos profissionais continuam por legitimar exclusões e processos de naturalização de práticas e saberes que acabam por estigmatizar crianças, cujas histórias são marcadas pela suposta “incapacidade” atribuída a elas no processo de escolarização.

Palavras-Chave: Queixa Escolar, Ensino Fundamental, Fracasso Escolar.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Psicologia como requisito parcial para a obtenção do título de Psicólogo. Orientador: Prof. Vanderlei Brasil, Esp. Palhoça, 2014.

² Acadêmico da 10ª fase do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. E-mail: lucass.schweitzer@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Há um grande contingente de crianças brasileiras em idade escolar frequentando a escola. Essa afirmação parte dos dados do IBGE (2010) que indicou que o índice de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos que estavam na escola era de quase 97%. Estes dados indicam que a escola tem se tornado acessível a maior parte das crianças e adolescentes, ainda que não atinja a totalidade dos sujeitos em idade escolar. É importante perceber que, ainda que esse acesso à escola tenha se tornado mais frequente, isso não significa a garantia de um ensino de qualidade ou de aprendizagem para os alunos, visto que os problemas presentes no processo de escolarização têm sido comuns no contexto escolar (BRAY, LEONARDO, 2011).

Tendo em vista esses problemas no processo de escolarização, é importante compreender o conceito de queixa escolar. Essa queixa pode ser definida como aquela que tem em seu centro o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança ou adolescente, sua escola e sua família, sendo que o cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar. Esse conceito se refere as dificuldades no processo de escolarização, que originam encaminhamentos de avaliação psicológica ou atendimento individual (SOUZA, 2007, SOUZA, 2013),

Diante disso, para compreender a complexidade do fenômeno é preciso considerar todos esses personagens envolvidos, mas que, ao longo da história, nem sempre foram levados em consideração para a discussão da queixa escolar. Souza (2007) denuncia que, historicamente, as explicações para o fenômeno do fracasso escolar foram marcadas por análises centradas unicamente no processo ensino-aprendizagem do estudante. Dessa forma, demarca-se uma alienação que desconsidera o processo de produção daquilo que emerge como um problema individualizado no corpo da criança e do jovem.

Moyses (1990) faz uma discussão semelhante quando trata da relação entre questões de saúde e fracasso escolar, em que afirma que não existem doenças que, ao interferirem nas atividades habituais de um indivíduo, interfiram também nas atividades intelectuais. Isso reitera a discussão de que a criança que está na escola não é uma "criança doente" em si mesma, com causas e consequências em seu próprio organismo e sim, é uma criança que sofre as consequências de condições agressivas sob qualquer ângulo que se analisa sua vida. Assim, se não existem causas médicas reais para o fracasso escolar, o que se observa, segundo a autora, é a construção artificial destas causas, com a construção de falsas relações entre "doença" e "não-aprendizagem", estas centradas somente no indivíduo (MOYSES, 1990).

Esse problema educacional considera como questão médica algo de origem complexa, que não pode ser compreendido isoladamente, sem o contato com os demais atores envolvidos nessa queixa e, assim, tenta encontrar na criança uma "doença" que justifique seu mau rendimento na escola.

Outra face de culpabilização de alguém pela produção da queixa escolar é debatido por Patto (1990), autora que “inaugura” posicionamentos críticos sobre a Psicologia Escolar, ela afirma que no decorrer dos anos 1970 uma das características distintivas da pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente da participação do próprio sistema familiar na produção do fracasso. Após isso, depois de anos da busca das causas das dificuldades de aprendizagem escolar em características psicossociais do aprendiz, passou-se a investigar a participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica da instituição familiar (PATTO, 1990). Essa visão, questionada pela autora, leva a se pensar sobre a lógica que costumeiramente nos deparar na literatura, qual seja, a da busca de atribuição de responsabilidade a alguém, aqui, pensando na perspectiva de patologização da queixa escolar, que enquadraria o próprio aluno como “portador” da mesma ou na família enquanto única responsável pela presença de um problema.

Souza (2009), nesse sentido, afirma que será necessário, cada vez mais, lutar pela importância de compreender a queixa escolar não como mero reflexo de problemas emocionais centrados no estudante mas, como fruto das relações escolares e há necessidade de rever o processo diagnóstico e seus instrumentos de avaliação; caso contrário, institui-se a pena de se dar destinos que vão constituindo um indivíduo que se distancia cada vez mais da sua condição de ser humano e ser de direitos (SOUZA, 2009).

Problematizando essa questão, Souza (2007) considera que pensar o ambiente escolar é coerente com a concepção de que o sujeito se estrutura na relação com o outro. Tal relação oferece elementos para que se possa investigar, compreender e atuar junto aos envolvidos na produção e na manutenção das queixas escolares, ou seja, as crianças e adolescentes, suas famílias e escolas, individualmente e em suas inter-relações. Isso vai de encontro ao que as pesquisas das causas da queixa escolar, tradicionalmente, tiveram como foco, ou seja, as características dos alunos e de seu meio familiar. Além destes meios, há a escola que, como ocorre com as instituições em geral, é um campo de contradições e paradoxos. Nela atuam forças que tendem a produzir fracasso e sofrimento nas pessoas que dela fazem parte, tais como: estratégias de homogeneização, faltas e trocas de professores, pedagogia

repetitiva e desinteressante, preconceitos e humilhações, encaminhamentos, entre outros (SOUZA, 2007).

Discutindo especificamente o sentido produzido pela queixa escolar nas crianças em processo de escolarização e suas consequências para as mesmas, Souza (2013) parte do pressuposto de que o processo de constituição humana se dá por meio de mediações, sendo a criança afetada por essas experiências, enquanto algo que pode se configurar como restritivo ou emancipador do seu desenvolvimento. Em seus resultados, o estudo demonstrou que as sucessivas experiências de humilhação, repetência, exclusão e medicalização têm produzido sofrimento e houve por parte dos estudantes atribuição de sentidos às histórias de pouco sucesso escolar. Além disso, demonstrou-se o peso do olhar desqualificador sobre os estudantes, estes que são presentes no ambiente escolar sobre a lógica da normatização (SOUZA, 2013). Pode-se refletir, diante disso, o papel do professor, que pode fornecer elementos tanto para a potencialização das capacidades das crianças, como para a desqualificação da produção destas no contexto escolar, elementos estes que podem exercer o papel de produtores ou reforçadores de uma suposta incapacidade que, se confirmada, pode gerar sofrimento e desinteresse para os estudos.

Além disso, no contexto escolar, persiste uma concepção de que o aluno aprende se permanecer prestando atenção em silêncio nas aulas. Como isso não acontece, devido à própria necessidade de interação da criança com o meio social, o comportamento desviante do esperado pode ser “patologizado”, originando um número surpreendente de encaminhamentos a especialistas, com queixas de que a criança não consegue aprender (SOUZA, 2000). Nesse processo de produção do fracasso escolar, naturalizações vão se criando em relação a essas situações. Assim, uma criança que não esteja indo bem na escola pode passar a ser chamada por “nomes” como “hiperativa” ou “disléxica”. A partir destas categorizações, as expectativas relacionadas a aprendizagem passam a ser diminuídas de tal modo que não aprender torna-se algo natural.

Isso pode ser pensado como uma profecia autorrealizadora, conforme explicitado por Patto (1990) e por Souza (2013), em que, quando uma criança, dentro da escola, demonstra alguma dificuldade diante de uma tarefa, ou demonstra isso por outro meio, é “etiquetada” enquanto estudante com dificuldades de aprendizagem. Isso vem ocorrendo cada vez com maior frequência, sendo que o que seria uma suspeita de dificuldade do processo de ensino e aprendizagem, dá origem a uma profecia autorrealizadora. A partir disso, todos os problemas/dificuldades experienciadas pelo estudante configuram-se como situação de fracasso

e, ao não conseguir obter êxito nas exigências escolares, este se sente imerso em sentimentos de frustração que podem culminar, inclusive, no próprio abandono da escola (SOUZA, 2013).

Nesse sentido, no estudo de Martini e Prette (2002), foram investigadas as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos alunos junto a professoras de 3ª série do Ensino Fundamental, em que foi identificado que os professores tendem a entender a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar como própria do aluno, sendo que não reconheceram o seu papel enquanto agentes desse processo. Inclusive, na mesma pesquisa, os professores atribuíram o baixo desempenho escolar à falta de capacidade dos próprios alunos. Ao considerar essas questões como sendo de origem interna e associadas as capacidades individuais do aluno, os autores consideram que esse quadro pode trazer consequências negativas à condução do processo de ensino-aprendizagem, pois contribui para que o professor se sinta sem condições para lidar com a realidade que enfrenta no cotidiano escolar e a esperar pouco sucesso de seus alunos, expressando uma compreensão do fracasso como decorrente de causas estáveis. Além disso, as autoras entendem que as atribuições de causalidade, enquanto crenças pessoais, podem afetar as características das interações professor-aluno e, por essa via, trazer consequências para o desempenho escolar dos alunos (MARTINI, PRETTE, 2002).

Dessa forma, é relevante pensar na questão da queixa escolar sob o olhar do professor e da realidade que o mesmo encontra na prática profissional. Ao pensar nos professores enquanto peça-chave do cenário escolar se faz conveniente saber de sua percepção de modo que o conhecimento produzido possa culminar na qualificação de um atendimento junto ao estudante, fazendo surgir ou potencializar uma lógica que versa para além da produção de um incapaz na criança e ressignificar essa lógica que costuma culminar na chamada “profecia autorrealizadora”. Frente a isso, mostra-se a relevância de estudar os professores para que seja possível instrumentalizá-los para que “profecias” como essa não marquem todo um histórico escolar de crianças ou adolescentes.

Outra evidência da necessidade de estudar os sentidos atribuídos por profissionais de escolas na produção da queixa na região da Grande Florianópolis é o grande número de encaminhamentos aos Serviços de Psicologia e da presença crescente da discussão do fenômeno na sociedade (RODRIGUES, CAMPOS, FERNANDES, 2012). Dessa forma, ao verificar esse crescente número de encaminhamentos para os serviços de Psicologia com alguma queixa relacionada ao contexto escolar que, por vezes, partem de uma lógica monocausal, verifica-se a emergência de um estudo local que trate do assunto; visto que, apesar desse dado, a produção científica ainda não é compatível ou proporcional a demanda apresentada no cotidiano escolar. Nesse sentido, a presente pesquisa contribui para a ciência, visto que ainda apresentam-se

lacunas em relação a produção de pesquisas específicas sobre a relação do professor com a queixa escolar.

Dessa forma, em relação a relevância científica, foi feita uma revisão bibliográfica acerca do tema na base de dados SCIELO, utilizando-se das palavras-chave “queixa escolar” e “fracasso escolar e escola”. Após serem excluídos os artigos que não apresentavam direta relação com a temática pesquisada ou que utilizavam de procedimentos significativamente diferentes para a coleta de dados, chegou-se ao total de 7 artigos publicados no período de 2011 a 2013. Os artigos de Bray e Leonardo (2011), Asbahr, Martins e Mazzolini (2011), Rossato e Leonardo (2012) e Asbahr e Nascimento (2013), trazem discussões relacionadas as explicações biologicistas para a queixa escolar e sobre o processo de naturalização criados em torno deste fenômeno, por vezes desconsiderando a inadequação do contexto escolar para essas explicações. O artigo de Rodrigues, Campos e Fernandes (2012), traz a discussão acerca da queixa escolar como um dos motivos mais frequentes de encaminhamentos de crianças para os serviços-escola de Psicologia. O texto de Cardelli e Elliott (2012), trata das relações em torno de uma escola pública que apresentou resultados positivos em suas avaliações, cujos resultados indicaram que o bom desempenho da escola analisada esteve associado a fatores como a participação da família e da comunidade na vida escolar, alta expectativa do professor com relação à aprendizagem dos alunos, proposta pedagógica definida com práticas contextualizadas e significativas, entre outros. Por fim, o artigo de Mattos (2012), discutiu a relação exclusão/inclusão e trouxe elementos para afirmar a existência de uma tríade: afetividade - aprendizagem – inclusão, vital para o processo educativo. Considerando todos os artigos apresentados, é notável que eles se relacionam com a presente pesquisa à medida que trazem elementos para uma problematização acerca da produção da queixa escolar e sobre as diferentes mediações envolvidas nesse processo.

Constata-se, portanto, a importância da produção de um conhecimento científico que possibilite problematizar a prática dos professores junto aos atendimentos a casos de queixa escolar, a fim de que se possa re(pensar) o posicionamento destes perante o assunto. Além disso, por meio do estudo, pode-se rever as práticas e técnicas utilizadas pelos profissionais de Psicologia para a orientação de atendimentos a esses casos, repensando as próprias práticas psicodiagnósticas. Por consequência da possível qualificação de um atendimento oferecido por esses profissionais (como professores e psicólogos) e da produção de um conhecimento sobre esse fenômeno, tem-se como foco principal os benefícios para o atendimento dos principais interessados: os estudantes.

Algo importante a ser pontuado é que a questão aqui apresenta busca pensar sobre o papel do professor nesse contexto, compreendendo que a “questão-queixa”, a qual é apresentada nessa pesquisa, é maior do que o próprio professor, embora ele desempenhe um papel importante nessa questão, visto que é um componente essencial do contexto escolar e social da vida dos estudantes. Assim, de fato, a ideia é tratar da queixa escolar enquanto algo produzido a partir de diversos aspectos e elementos da realidade escolar e social da criança, não desconsiderando nenhum dos aspectos aqui citados, e sim, tratando-os enquanto elementos importantes de algo essencial a ser debatido: a produção da queixa escolar. Visto isso, a proposta dessa pesquisa é não partir de uma lógica causal mas, considerar um complexo conjunto de fatores que participam dessa produção, todo o sistema de relações envolvidas. Ao não encontrar um bode expiatório, um culpado pela queixa escolar, entende-se a complexidade do fenômeno estudado, não buscando na família, na escola ou no professor uma resposta isolada para a compreensão de todo o processo envolvido.

Assim, percebe-se que há a necessidade de atenção à temática da queixa escolar, assim como de um posicionamento crítico por parte dos profissionais envolvidos com a educação. Estes que, cada vez mais, possam vir a ter clareza da complexidade do fenômeno estudado e presente no cotidiano. Essa pesquisa contribui para ampliar o conhecimento, visando o aprimoramento e a problematização do exercício profissional do professor, dos outros profissionais das escolas, bem como do psicólogo nesse contexto.

Algo importante a ser dito, ainda, é que essa pesquisa se firma em uma compreensão relacionada com a formação e com as vivências do próprio pesquisador, pautado nos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica em suas participações nos projetos de extensão NEAQUE – Núcleo de Estudo e Atendimento a Queixa Escolar, POC - Programa de Orientação de Carreira, bem como em um estágio no IGK – Instituto Guga Kuerten. Assim, a escolha da temática se firma em uma trajetória acadêmica e busca oferecer subsídios para aprimorar as atuações e “nutrir” os próprios projetos com novos conhecimentos, visto que entende-se que olhar criticamente para a questão da queixa escolar é cuidar da própria formação do psicólogo; ao cuidar para a formação, vislumbra-se uma atuação profissional que não sirva para fortalecer estigmas e exclusões, e sim, olhe verdadeiramente para os sujeitos e suas histórias.

Diante de todos esses elementos e da importância de compreender a forma como os profissionais da educação estão pensando e lidando com a queixa escolar, estabelece-se a questão a ser respondida: **quais os sentidos atribuídos por profissionais do ensino fundamental acerca da queixa escolar?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Compreender os sentidos atribuídos por profissionais de escolas públicas municipais do ensino fundamental de uma cidade da Grande Florianópolis acerca da queixa escolar

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o papel da formação e da realidade profissional dos professores no atendimento a casos de queixa escolar.
- Caracterizar os motivos atribuídos pelos profissionais das escolas investigadas para a produção da queixa escolar.
- Identificar estratégias utilizadas por professores no atendimento da queixa escolar.
- Identificar a existência e o funcionamento de procedimentos das escolas investigadas frente à queixa escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ALGUNS CONCEITOS INTRODUTÓRIOS: MEDIAÇÃO, SENTIDO E SIGNIFICADO

Na perspectiva sócio-histórica, o “mundo psicológico” dos seres humanos é construído por meio do registro das experiências vivenciadas na relação com o ambiente sociocultural. Assim, o homem, ao mesmo tempo que atua no mundo, modifica a realidade e a si mesmo. Ele objetiva sua subjetividade e torna subjetiva a realidade objetivada. Tal processo é introduzido de modo a se pensar que esses dois elementos, objetividade e subjetividade, e o social e o individual, constituem-se mutuamente em uma relação de mediação (AGUIAR et al, 2009).

Esse conceito, a mediação, é importante para a discussão sobre a queixa escolar a medida em que é uma categoria que busca explicar a complexa realidade social de uma maneira dialética e busca compreender as diversas dimensões do fenômeno. Dessa forma, a mediação é entendida como constitutiva do ser humano, carrega a materialidade e as contradições que a compõem, e permite a apreensão do real que rompe com as dicotomias interno-externo, significado-sentido, afastando de concepções naturalizantes da realidade. Assim, em uma

relação mediada, escapa-se de absolutizações e pensa-se na relação constitutiva permanente entre homem e mundo (AGUIAR et al, 2009).

Cury (1985 apud AGUIAR et al, 2009) afirma que pensar em mediação é expressar relações concretas e vincular mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Dessa forma, há uma teia de relações contraditórias nesse todo, que se imbricam mutuamente, sendo que o isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, ou seja, no conceito de mediação nada é isolado. Tudo implica em uma relação dialética de tudo que possa fazer parte de um fenômeno.

Considerando tais elementos, é possível discutir com maior propriedade a respeito das categorias “sentido” e “significado”. Segundo Aguiar et al (2009), no processo humano, os significados sociais, generalizados e mediadores do processo de comunicação, são produções históricas e sociais, relativamente estáveis e compartilhadas. Eles são transformados e convertidos em sentido, num processo subjetivo, que contém, como elemento essencial, a realidade objetiva. No entanto, não se pode quebrar a dialética ali contida e cair numa análise que apreenda a realidade como relações de causa e efeito. Assim, é fundamental explicitar que os significados sociais, que serão internalizados e transformados em sentidos, só existem enquanto tal porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente. Nesse processo, no que se refere ao sentido, não há apenas reprodução do já criado, mas sim, a constituição de sentidos com base na dialética interna/subjetiva, ou seja, não são respostas superficiais, imediatas, mas históricas e singulares ao mesmo tempo. Constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos em que a vivência cognitiva e afetiva é acionada e mobilizada (AGUIAR et al, 2009).

Compreender os sentidos atribuídos por profissionais que atuam diretamente com educação sobre o fenômeno da queixa escolar é ter elementos para refletir sobre a forma como são subjetivados, pelo professor, os diversos significados contidos na realidade sobre esse fenômeno. As diversas vivências que os professores possuem junto as crianças e a forma como apreendem esses significados compartilhados e os singularizam em sentidos refletem, por exemplo, em sua percepção sobre a existência de queixas escolares e nas estratégias que utilizam para o atendimento a esses casos. Todos os elementos citados permeiam as discussões sobre a queixa escolar, trazidas a seguir, sendo que essas reflexões se tornam coerentes a medida que se compreende que esse tema é de natureza multifacetada e necessita ser compreendido de forma dialética, refutando qualquer atribuição de causa e efeito para sua explicação.

2.2 QUEIXA ESCOLAR

Souza (2007), afirma que as explicações para o fenômeno do fracasso escolar foram historicamente marcadas por análises voltadas para as “capacidades” do estudante, desconsiderando, para a pesquisa, as condições de ensino em que o fracasso emergiu (SOUZA, 2007). Nesse sentido, é importante sinalizar alguns aspectos históricos a fim de demonstrar as diferentes concepções que pautaram o estudo sobre o fracasso escolar e que, em diversos aspectos, ainda se reproduzem nesse início de século XXI. Nos anos de 1930, havia a concepção das causas das dificuldades escolares, antes faladas como anormalidades genéticas e orgânicas centradas no próprio estudante, passaram a buscar no ambiente sociofamiliar as causas para os “desajustes” das crianças. Assim, as explicações para os possíveis problemas presentes no aprendiz, que supostamente explicam seu insucesso escolar, passaram a ser desde físicas até emocionais e de personalidade, além de considerar os aspectos intelectuais (PATTO, 1997).

Nesse período, instaurou-se uma “Higiene Mental Escolar”, onde se buscou “corrigir os desajustamentos infantis”. Em meio a esse contexto, instaurou uma escola seletiva que se propôs a identificar os estudantes mais capazes e a desenvolvê-los. Nessa lógica, a psicologia esteve a serviço do diagnóstico o mais precoce possível de distúrbios de aprendizagem, tendendo a uma lógica de psicologização dessas dificuldades, “selecionando” os mais aptos para a aprendizagem. Nesse contexto, também instaurou uma visão em que o pertencimento a “classes populares” explicaria uma não-aprendizagem, com uma representação pejorativa e recorrente atribuída aos estudantes pobres, esta que elimina os mecanismos escolares do processo de produção do fracasso escolar (PATTO, 1997).

Tendo em vista essas explicações centradas nas dificuldades de escolarização no âmbito das disfunções psicológicas, evidenciou-se uma psicologia que se baseou numa definição conservadora de ajustamento e normalidade, desconsiderando os aspectos históricos do processo. Nessa perspectiva, a explicação do fracasso escolar excluiu a ideia de que a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam elementos importantes, e com responsabilidade, na explicação das dificuldades de aprendizagem (PATTO, 1997).

Souza (2013) reitera a problematização da compreensão de que a exclusão e o fracasso escolar têm sido resultado de uma concepção que compreende as diferenças que constituem o sujeito como naturalmente dadas, pautada em uma lógica determinista e biologizante na compreensão do fenômeno. Nesse cenário, estudantes em situação de fracasso escolar seriam sentenciados com a patologização da dificuldade de escolarização, sendo incluídos nas salas de aula, mas não livres da exclusão, ou seja, essas práticas têm assumido a lógica de garantir a entrada dos estudantes na escola, mas não conseguem assegurar a permanência e o efetivo acesso ao conhecimento (SOUZA, 2013).

Nessa perspectiva, para compreender o processo de escolarização, é preciso considerar todos os aspectos envolvidos, incluindo a relação professor-aluno construída no cotidiano escolar, bem como o fato de que a escola, conforme é vista hoje, foi historicamente construída. Além disso, as pesquisas vêm mostrando que a grande parte das dificuldades no processo de aprender se produzem na própria escola, com a inadequação do modo como a criança é tratada dentro da escola e também relacionada ao contexto familiar e econômico. Visto isso, o objeto de investigação/intervenção para esse fenômeno deve ser esta rede de relações que seus integrantes desenvolvem. Por esse motivo, não é possível tratar de um psicodiagnóstico, por parte do psicólogo, que seja embasado unicamente no estudante, como se o mesmo fosse “portador” de uma queixa escolar que se isola do contexto onde está inserido (SOUZA, 2007).

Essa lógica pode ser relacionada com as ideias de Vygotsky, explicitadas no estudo de Rego (1997), em que se afirma que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio socio-cultural. Vygotsky trata do aprendizado humano com a pressuposição da existência de uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. Esse aprendizado, relacionado à dimensão social e às mediações recebidos pelos sujeitos, no processo no qual as crianças penetram na vida intelectual de seus mediadores, tem estreita relação com o desenvolvimento pleno do ser humano, ou seja, das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas (REGO, 1997; VYGOTSKY, 1998).

Souza (2013), seguindo os pressupostos do Vygotsky, e tendo em vista que o processo de constituição humana se dá por meio de mediações, constatou que essas mediações podem restringir ou emancipar o desenvolvimento. Sendo assim, as experiências de fracasso e medicalização, por exemplo, têm produzido sofrimento e os estudantes tem se apropriado dessas histórias de pouco sucesso escolar, produzindo sentido para as mesmas. Além disso, o olhar desqualificador presente no contexto escolar sobre os estudantes tem demonstrado seu peso em um ambiente escolar pautado pela lógica da normatização (SOUZA, 2013).

Sobre a normatização, Prado Filho (2010), afirma que ela se remete a práticas revestidas de uma cientificidade técnica, buscando a definição de padrões quantitativos e índices estatísticos como parâmetros de regulação das atividades sociais em geral. A norma refere-se a uma tecnologia política de produção da vida, dos corpos e da subjetividade, incidindo sobre a vida das pessoas ao regular e produzir corpos, gestos, práticas coletivas e condutas individuais. Por meio de procedimentos de avaliação, comparam-se e classificam-se indivíduos entre si e marca-se a identidade de uma pessoa em termos de normalidade ou

anormalidade, diagnosticando, nomeando e corrigindo os desvios. Assim, reconduz-se o sujeito à norma, o que necessariamente marca a identidade deste, podendo tornar essa “classificação” o governo de suas condutas. Esse processo, que normalmente se dá por meio de procedimentos de avaliação, que identificam e nomeiam os “desvios” como forma patológica, acabam por marcar uma patologização de condutas individuais (PRADO FILHO, 2010). A normatização e a patologização podem ser diretamente relacionadas à escola, em que, por meio de “produções de queixas escolares”, onde definem-se rumos sobre a vida dos estudantes ao produzir e reiterar patologias de aprendizagem que são subjetivadas pela criança, esta que se torna marcada, “etiquetada”.

Sobre o processo psicodiagnóstico, Souza (2007), menciona que persiste uma concepção, nas práticas da psicologia, que a queixa escolar seria um problema de âmbito emocional ou um sintoma de conflitos vividos internamente pela criança e que tem origem em problemas neurológicos ou intelectuais, ou seja, pertencente a criança ou a sua família, em que a escola teria pouca ou nenhuma parcela de participação. Dessa forma, vale a discussão: até que ponto a afirmação, por parte do psicólogo, para o professor de que o estudante ao qual atende apresenta algum transtorno de aprendizado pode melhorar a ação pedagógica? Esse psicodiagnóstico estaria a serviço de quem? A consequência de uma lógica psicodiagnóstica, cada vez mais frequente, acaba mantendo a psicologia a serviço da exclusão social dessas crianças, retirando o sistema escolar da participação nessas dificuldades. Este sistema, se desconsiderado, dificulta propor ações que modifiquem as relações escolares e, conseqüentemente, as dificuldades no processo de escolarização. Dessa forma, é possível afirmar que manter práticas de psicodiagnóstico descontextualizados pode colaborar com a própria manutenção de uma escola que exclui. Ao não serem questionadas as origens dos encaminhamentos e não considerar dados como a realidade vivida pela criança na escola, está se negligenciando do processo ao participar da exclusão e produção de queixas escolares (SOUZA, 2007).

Machado (1999) reafirma que não existem causas individuais para os fenômenos da vida, pois eles não são nunca individuais. Constituem-se enquanto efeitos que se produzem em uma rede de relações que se configura, ou seja, os fenômenos são viabilizados nas relações e os sujeitos acabam por agir diferentemente de acordo com as relações que são estabelecidas (MACHADO, 1999). Com essas considerações, é possível refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos, que não procede em “linha reta”, da mesma forma que não se orienta pelo próprio calendário anual escolar (MARSIGLIA, MARTINS, 2014).

Cagliari (1997), afirma que, quando uma criança “não sabe” algo, não quer dizer que é incapaz, mas sim, que a escola ou não ensina ou não ensina o que devia, ou ensina errado, ou ensina o certo com procedimentos inadequados à clientela. Os comentários do autor levam a pensar sobre a posição da escola nesse processo, que pode ter um olhar para além da culpabilização pelo não aprendizado de uma criança, mas sim, que se paute na compreensão do papel da mesma diante desse processo que, com frequência, leva a produção de queixas escolares. Não se quer dizer, com isso, que a escola seria a única responsável pela existência de queixas, mas que ela precisa ser considerada enquanto parte fundamental deste fenômeno.

2.3 O CONTEXTO ESCOLAR

Na trajetória da educação brasileira, muitos aspectos foram considerados para explicar a origem de fatos comuns à escola, como a repetência e a evasão escolar, entre eles, pode-se citar as condições do próprio aprendiz; a “pobreza cultural” do ambiente em que o estudante vive; as estruturas de poder da instituição escolar; os currículos que se distanciam da realidade; as salas de aulas abarrotadas; as dificuldades da relação entre família e escola e a formação dos professores (CARVALHO, SOUZA, 2009, apud SOUZA, 2013).

Para Souza (2006), todos que fazem parte da escola a reinterpretam e a ressignificam e dão vida a normas, regulamentações, projetos políticos e pedagógicos constantes, como as políticas educacionais que o Estado pretende implementar. Por isso, a construção de cada escola, ainda que imersa num movimento social, é sempre uma versão particular de um movimento. Dessa maneira, a prática escolar, construída por todas as pessoas que dão existência à sua vida cotidiana, não é coerente nem homogênea a toda e qualquer escola – por vezes, não há homogeneidade dentro da própria escola -, visto que a mesma é uma formação social viva e acumulativa, e que se reinventa ao mesmo tempo que reproduz a lógica historicamente evidenciada, em que persistem e coexistem concepções e práticas autoritárias, democráticas, modernas e tecnocráticas de se fazer a escola e o aprendizado (SOUZA, 2006).

Apesar de tudo isso, o sistema escolar tem diversos objetivos que justificam sua existência, o principal deles é proporcionar educação. Dentro dela, há um aspecto especial, qual seja, a escolarização (DIAS, 1977 apud PATTO, 1997). Dentro deste conceito de escolarização, unem-se outros, como a socialização do saber dentro de uma organização política, social e econômica específica; e o fato de que espaço pedagógico tem demonstrado importância em relação a estruturação do psiquismo, da subjetividade e na promoção de relações interpessoais

(SOUZA, 2007). Nesse contexto, a escola pode ser um ambiente pleno de potencialidades terapêuticas, desenvolvendo e formando sujeitos, mas, ao mesmo tempo, pode ser patologizante no sentido de ser um ambiente onde práticas normatizadoras se reproduzem.

Há diferentes concepções acerca da escola e suas funções, desde aquelas que buscam a preservação de crenças e valores, com uma visão domesticadora e contribuiria para a formação de futuros trabalhadores alienados, a aquela em que a escola é elemento de socialização e que expõe o indivíduo para pensamento científico (GOUVEIA, 1997). Em outra perspectiva, para a pedagogia histórico-crítica, a escola é compreendida enquanto instituição social com o papel específico de propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente (SAVIANI, 2003 apud MARSIGLIA, MARTINS, 2014).

Leite (2006), afirma que a escola é um local onde o compromisso maior é com o processo de transmissão/produção do conhecimento, e reitera a importância do afeto nesse processo de produção que envolve, necessariamente, a interação entre pessoas, principalmente na relação professor-aluno. Ele afirma que a escola é um local de variadas interações sociais e é nesse espaço que a criança pode desenvolver sua potencialidade e transformar ou concretizar sua autoimagem. É nesse espaço que ela precisa de confirmações sobre seu trabalho, respostas as suas dúvidas, ou seja, de acolhimento às necessidades que se apresentarem (LEITE, 2006).

REGO (1997), ao discutir sobre o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, afirma que os conceitos cotidianos e científicos sistematizados poderão ser significados pela criança com base na aproximação com conceitos já conhecidos, do cotidiano. Assim, na perspectiva histórico-cultural, o ensino escolar desempenha um papel essencial na formação de conceitos de um modo geral, e particularmente dos científicos, possibilitando que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade. Também permite que a criança se conscientize dos seus próprios processos mentais, visto que envolve operações que exigem consciência e controle deliberado (REGO, 1997).

Oklander (1980) afirma que a escola, por ser um lugar onde as crianças precisam passar tanto tempo, deveria ser um lugar prazeroso para aprender e experienciar no seu sentido mais amplo. Porém, o que se percebe é a necessidade de forçar o desenvolvimento das aptidões como a leitura e a escrita, não sendo dada importância para atender as necessidades psicológicas e emocionais das crianças, visto que a mesma estaria a serviço de uma lógica que ajuda a criar e manter uma sociedade que valoriza mais o conteúdo do que as pessoas (OKLANDER, 1980).

Ao discutir elementos como a padronização, a busca da homogeneidade, estrutural na escola, indicam-se alguns dos aspectos mais desumanizadores da escola. Afinal, uma das características dos seres humanos é a heterogeneidade, o que favorece a vida e possibilita à humanidade ter recursos para situações e ambientes diferentes, para sobreviver a mudanças e para operá-las. Assim, o fato é que persistem na escola forças que acabam culminando em “alunos fracassados”, como as faltas e trocas de professores, a pedagogia repetitiva e desinteressante, os preconceitos e humilhações, entre outros elementos. Ao padronizar práticas e saberes, se comprometem singulares, e o sofrimento pode se fazer presente para todos os sujeitos da escola, como os estudantes e os professores (SOUZA, 2007; SOUZA, 2014).

2.4 O PROFESSOR E A QUEIXA ESCOLAR

2.4.1 A Prática Profissional do Professor

Para discutir acerca do professor, é importante retomar algumas etapas importantes da história do fracasso escolar que chama a atenção em relação a este profissional. Em meados do século XX, o tratamento para os problemas vivenciados no âmbito escolar deveria abranger uma “higiene mental” do professor, visto que os próprios distúrbios interfeririam no relacionamento com o aluno. Em outro período, focaliza-se a figura da professora primária como portadora de despreparo técnico decorrente de uma má formação pedagógica e, mais tarde, como profissional despreparada para ensinar a criança carente, sobretudo em função de sua origem social, como um desencontro social (PATTO, 1997).

Dessa forma, a partir dos anos de 1980, indicou-se uma visão homogênea sobre o professor e sua prática, onde os mesmos foram considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados, em uma fase de auge do discurso da incompetência técnica do professor e da ideia simplista, levada adiante, que atribuiria aos “professores incompetentes” a responsabilidade por uma escola de baixa qualidade. Essa lógica, ainda que questionável, apontava como saída, para superar o fracasso escolar e melhorar a qualidade da escola pública, o oferecimento de cursos de formação continuada aos professores de modo a sanar sua formação inicial de baixa qualidade. Agora não seriam mais as crianças e suas famílias os culpados e incompetentes, mas sim os professores (SOUZA, 2006). Assim, nesse discurso, apenas muda-se o “responsável” pelo fracasso dos alunos, mas, ainda assim, reproduz-se a lógica de atribuir a responsabilidade do fracasso escolar a um único “culpado”, eximindo todo o restante do

contexto nessa análise marcadamente simplista, como se os professores fossem os únicos responsáveis pelos problemas encontrados na escola.

É importante salientar que, nessas análises homogeneizantes em relação aos professores, desconsidera-se que os professores são diferentes, têm histórias e concepções distintas sobre aspectos como a formação contínua, o ensino, as possibilidades de desenvolvimento próprio e do desenvolvimento de seus alunos. Além disso, como para qualquer outro sujeito em processo de aprendizado, há a apropriação de uma maneira individual da literatura educacional a qual tem acesso, assim como das determinações e orientações dos programas educacionais dos quais participam (SOUZA, 2006).

Ao se referir especificamente ao trabalho do professor, Souza (2006) menciona que essa prática profissional é repleta de desafios, que são, via de regra, enfrentados na solidão, sem um suporte de outras pessoas ou profissionais, o que pode gerar sofrimento para o professor. Nesse contexto, professores são desencorajados e podem ser frustrados e afetados pelo regime escolar e pelas exigências que a escola faz a eles. Algo importante é o fato de que estes professores, por vezes, sentem o impacto das atitudes de rejeição que a criança tem em relação a escola. Outras vezes, por causa de sua própria frustração, acabam voltando ou passando suas atitudes negativas para os estudantes (SOUZA, 2006; OKLANDER, 1980).

Nesse contexto, em que muitos professores podem estar em sofrimento por terem objetivos impossíveis no seu trabalho, acaba acarretando adoecendo em proporções preocupantes em relação a esses profissionais (PAPARELLI, 2010, apud SOUZA, 2014). Além disso, tem sido frequente a medicalização destes professores, que recebem diagnósticos como de depressão e síndrome de burnout, sem que, por vezes, as imposições e outras relações institucionais determinantes de seu adoecimento sejam avaliadas (SOUZA, 2014).

Outra coisa que também vem ocorrendo é que, diante de um ambiente no qual a qualidade do sistema educacional e a competência dos professores é sistematicamente criticada, tem sido difícil para todos os profissionais que fazem parte do contexto escolar, principalmente os professores, permanecerem na docência. Isso ocorre principalmente com aqueles que levam a sério o seu trabalho, mas que acabam sofrendo diante das condições precárias as quais são submetidos no seu cotidiano de trabalho, com uma remuneração baixa, com uma jornada de trabalho extensa, com tempo reduzido para a preparação de aula, correção de trabalhos e atualização (SOUZA, 2006; BASSO, 1998). Dessa forma, o trabalho do professor, por vezes, acaba sendo resumido a repetir conteúdos imutáveis e mecânicos, o que acaba por configurar uma dificuldade de ampliação das possibilidades de crescimento deste profissional e reitera-se a discussão sobre a necessidade de construção de novas relações de trabalho na escola, onde se

possibilite o enfrentamento coletivo de condições objetivas e subjetivas que dificultam o aprendizado escolar, de modo a possibilitar a ampliação do conhecimento e a valorização da experiência prática de cada professor (BASSO, 1998). Destaca-se, assim, a necessidade do conhecimento acerca da prática profissional dos professores e dos desafios que o mesmo encontra no seu cotidiano de trabalho, marcado por dificuldades e, por vezes, pela desvalorização de um trabalho complexo e necessário para o aprendizado dos estudantes.

2.4.2 O Relacionamento Professor-Aluno

Sobre o relacionamento professor-aluno, Garcia (1997) afirma que renunciar ao autoritarismo e a hegemonia não significa renunciar ao papel específico que articula-se sobre um objetivo claro, qual seja, o de formar um novo docente, que seja um futuro agente de mudança educativa a serviço da libertação (GARCIA, 1997). Nesse sentido, Leite (2006) afirma que promover relações amistosas em sala de aula não significa que o professor tenha que se destituir da sua autoridade nem aceitar tudo o que é feito pelo aluno, sendo que não há incompatibilidade destes aspectos com o vínculo afetivo. Além disso, ele questiona o fato de que o ensino e a aprendizagem tradicionalmente serem entendidos como processos desvinculados, onde o professor ensinaria e o aluno teria como obrigação o aprendizado. Ele afirma que a afetividade está envolvida em todas as principais decisões de ensino do professor, constituindo-se enquanto fator fundante das relações que se estabelecem entre alunos e os conteúdos escolares, em que a qualidade da mediação vivenciada pelo estudante é aspecto fundamental de sua relação atual e futura com os estudos (LEITE, 2006).

Rego (1997) traz que, para o aprendizado de um conceito é necessário, além das informações recebidas do meio, uma intensa atividade mental por parte da criança. Desse modo, um conceito não é aprendido com base no treinamento mecânico, nem pode ser meramente transmitido pelo professor para o aluno, que estaria repassando um “verbalismo vazio”, que não encontra sentido na realidade (REGO, 1997). Visto isso, na articulação entre o conteúdo e os meios para “repassá-lo” aos estudantes, compreende-se o professor como aquele que já se apropriou dos elementos culturais humanizadores e que organiza o trabalho pedagógico levando em conta o desenvolvimento psíquico já conquistado e aquele almejado.

Dessa maneira, a psicologia histórico-cultural, em convergência com a teoria pedagógica histórico-crítica, defende a natureza social do psiquismo. Para esta teoria, é necessário transmitir o acervo simbólico produzido ao longo da história a cada indivíduo, tornando a realidade inteligível, subjetivada a partir da objetividade. Isso se estabelece por meio

das relações interpessoais, pois a internalização da cultura depende da mediação de outros indivíduos e toda função psíquica é primeiramente interpessoal para depois se tornar intrapessoal, o que reitera o papel do professor para o aprendizado dos estudantes (MARSIGLIA, MARTINS, 2014).

3. METODO

Esta pesquisa pode ser definida como exploratória, tendo como objetivo desenvolver alguns pressupostos sobre um determinado problema, aumentando a familiaridade do pesquisador com o respectivo objeto em prol do aprimoramento do conhecimento (GIL, 2002). A natureza desta pesquisa é qualitativa, objetivando entender a complexidade do fenômeno. Segundo Rodrigues (2006), por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador busca descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias. Quanto ao delineamento da pesquisa, a mesma se utilizou de estudo de casos. Por estudo de caso, entende-se a modalidade de pesquisa que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, com vistas ao amplo e detalhado conhecimento acerca do assunto (GIL, 2002).

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma tendo como alvo os professores e outra os diretores e assistentes técnico-pedagógicos, compostas por questões relativas ao problema de pesquisa com base na decomposição dos objetivos específicos (Apêndices A e B). A coleta de dados foi realizada nas próprias escolas, em salas cedidas pelas mesmas. As entrevistas foram individuais, favorecendo a privacidade das respostas, registradas em um gravador de voz do próprio pesquisador.

Em relação ao contato com participantes, inicialmente, foi realizado um contato pessoal com o Secretaria Municipal de Educação, de modo que foram obtidas informações relacionadas ao número de matrículas em escolas públicas municipais de uma cidade da região da Grande Florianópolis e autorizadas as entrevistas nas escolas pela secretária de educação por meio do Termo de Ciência e Acordo entre Instituições. Feito isso, foram realizados contatos pessoais com os diretores das escolas, avaliando a possibilidade de realização da pesquisa e efetivou-se a assinatura do Termo de Ciência e Acordo entre as Instituições. Após, o projeto de pesquisa foi submetido para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Sul de Santa Catarina (CEP-Unisul). Com a aprovação do CEP-Unisul, foram agendadas as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos profissionais das escolas.

Para a seleção dos participantes, foram contatadas as três escolas públicas municipais com o maior número de matrículas realizadas no primeiro de semestre de 2014 no município escolhido. Assim, foram entrevistados um(a) professor(a), um(a) diretor e um(a) Assistente Técnico-Pedagógico(a) - ATP de cada escola, sendo estes escolhidos pela própria escola, com base na disponibilidade dos profissionais. O critério de inclusão dos professores foi estarem vinculados a uma ou mais turmas do ensino fundamental da escola que autorizou a participação, terem acima de 18 anos de idade e possuírem no mínimo dois anos de experiência na atividade docente. Quanto às pessoas da área de direção e assistência técnico-pedagógica, os mesmos deveriam ter acima de 18 anos e dois anos de experiência na área da educação. Na sequência, apresenta-se um quadro com os participantes da pesquisa e respectivos dados principais de identificação:

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Escola	Cargo do(s) entrevistado(s)	Tempo de atuação na área da educação	Tempo de atuação na atual escola	Formação / Experiência Profissional	Observações
1	Diretora	28 anos	Dois anos (desde sua fundação)	Formação em Magistério; Especialização em Educação Infantil	Trabalhou em diversas escolas em cargos de direção e como professora
	ATP	10 anos	9 meses	Formação em Pedagogia; Especialização em Séries Iniciais	Trabalha como professora em outra escola
	Professora	16 anos	Dois anos	Formação em Pedagogia; Especialização em Séries Iniciais/Educação Infantil	Sempre trabalhou como professora
2	Assistente de Direção	22 anos	13 anos	Formada em Educação Infantil e em Séries Iniciais; Especialização na mesma área.	
	ATP	5 anos	3 anos	Formada em Pedagogia	
	Professor	2 anos	10 meses	Formada em Matemática; Especialização em Metodologia do Ensino de Matemática	Trabalha como ACT nesta e em outras duas escolas.
3	Diretor	18 anos	6 anos	Formado em Pedagogia; Especialização em Administração Escolar	
	ATP	10 anos	Dado indisponível	Formada em Pedagogia; Especialização Gestão com Metodologia de Ensino e em Educação Especial	
	Professora	3 anos	3 anos	Graduanda do curso de Ciências Biológicas	Trabalha como ACT; Atua junto a alunos de Educação Especial

Fonte: elaboração do autor (2014).

Em relação ao procedimento de análise dos dados, a partir dos dados obtidos, foi possível realizar análise qualitativa, relacionando os resultados com os objetivos propostos para

responder a pergunta de pesquisa. Para a análise dos dados colhidos, foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Chizzotti (2001), se aplica a análise de textos escritos ou de qualquer comunicação reduzida a um texto ou documento, cujo objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações.

Dessa forma, os dados colhidos foram organizados em categorias definidas *a posteriori*. Essa escolha se deu pois pesquisas delineadas como estudo de caso tendem a tratar do fenômeno de interesse e do seu contexto, produzindo um grande número de variáveis potencialmente relevantes (YIN, 2005). Feito isso, as respostas dos participantes foram analisadas a luz do referencial teórico, de modo a responder aos objetivos e a pergunta de pesquisa.

No capítulo referente a análise, os dados foram organizados em três subcapítulos, um para cada escola. Em cada um deles, foram discutidos os quatro eixos temáticos: o eixo 1, referente ao papel da formação e da realidade profissional no atendimento a casos de queixa escolar, tem como categorias: “Formação, Preparação e Conteúdo Estudado”, “Condições de Trabalho”, “Remuneração”, “Número de Turmas e Alunos”, “Carga de Trabalho” e “Estrutura Física e Funcionamento da Escola”; o eixo 2 se refere aos motivos atribuídos a queixa escolar; o eixo 3; diz respeito as estratégias utilizadas para ao atendimento a casos de queixa escolar e; o eixo 4, refere-se aos procedimentos das escolas para o atendimento a casos de queixas escolares. Nos eixos 2, 3 e 4, as categorias serão mencionadas ao longo do texto, de acordo com a presença das mesmas no relato dos participantes. Para a análise dos dados, foram incluídas apenas as falas dos sujeitos que fazem menção ao conteúdo analisado. Quando um dos sujeitos entrevistados não mencionar elementos relevantes a categoria, este não será mencionado.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Considerando as particularidades de cada escola estudada e tendo em vista que cada uma delas se configura enquanto um estudo de caso específico e com particulares significativas, optou-se por apresentar as três escolas separadamente, considerando as entrevistas com os três profissionais de cada uma delas: diretor ou assistente de direção, assistente técnico pedagógico – ATP e professor. Sendo assim, os três subcapítulos que seguem dizem respeito à uma breve descrição de cada escola, a discussão sobre cada um dos eixos temáticos e suas categorias, bem como as reflexões e articulações com a fundamentação teórica desta pesquisa.

4.1 ESCOLA 1:

A escola 1 faz parte da rede municipal de ensino de uma cidade da Grande Florianópolis e é dedicada exclusivamente ao ensino fundamental. Conta com cerca de 400 alunos e localiza-se em um pequeno bairro da cidade.

O eixo 1 se refere ao papel da formação e da realidade profissional do professor para o atendimento a casos de queixa escolar. A respeito da categoria “Formação, Preparação e Conteúdo estudado”, a diretora afirma que os professores não estão preparados para atender aos casos de queixa escolar, e argumenta que “qualquer problema de indisciplina, eles tiram o aluno da sala”. Ela completa afirmando que “teoria é uma coisa, prática é outra”, o que é confirmado pela professora, que menciona: “a gente aprende mesmo é na prática”. Diante de todas as afirmações, é possível refletir sobre as considerações trazidas por Souza (2006), em que as escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de ensino que cada escola oferece, não têm sido consideradas como elementos importantes que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem. Dessa forma, é possível perceber que, nas falas dos entrevistados, decaí-se sobre uma perspectiva que isola a formação dos professores do contexto de trabalho enfrentado em seu cotidiano e, assim, acaba por considerá-los como malqualificados para o atendimento aos alunos, sem considerar o contexto escolar como um todo para essa afirmação.

A respeito da categoria “Condições de trabalho”, a queixa presente no relato de duas participantes (diretora e ATP) esteve relacionada à ausência de internet na escola. Apesar desse elemento ser considerado um dificultador, nenhuma das três entrevistadas identificou que as condições de trabalho na presente escola sejam ruins, pelo contrário, salientaram o apoio da Secretaria de Educação e o fato de que a estrutura da escola é nova, o que se confirma na categoria “Estrutura física e funcionamento da escola”. Nesta categoria, a diretora afirma que “a estrutura é adequada, o que estraga (...) é porque quem planejou, nunca entrou em uma sala de aula: salas pequenas” e comenta sobre o funcionamento, “nós temos regras”, como a impossibilidade de sair da escola após a entrada, o respeito do momento da oração, a vigilância no recreio dos alunos, impossibilidade de usar celular, entre outras. A ATP afirma que “a escola é nova, mas já tem algumas infiltrações, uns vidros quebrados”. A professora comenta que “a estrutura em si, tá bom, só que precisa mais de salas porque a demanda das crianças é demais”.

Na categoria “Remuneração”, a ATP relata que “o salário do professor é muito baixo, principalmente o contratado, o efetivo na prefeitura tem um salário bem maior, mais direitos (...) nós temos muito ACT no município”. Já a professora afirma que “pra quem está

começando é um salário muito bom o do professor”. Esse dado chama a atenção, visto que a professora considera sua remuneração adequada. Tal afirmação vai de encontro ao percebido empiricamente e na própria literatura, que aponta que a má remuneração do professor continua presente nos dias atuais, sendo que o professor brasileiro tem um dos menores poderes aquisitivos frente a outros países do mundo, a média salarial continua ruim, inclusive quando comparada a profissões para as quais são necessárias habilitações acadêmicas muito menores, bem como recebem menos da metade do que alguns profissionais com exigência de habilitação de ensino superior (RABELO, 2010).

Na categoria “Número de turmas e alunos”, a diretora menciona que “tem aluno demais. Pelo espaço físico sim (...), ela [a professora] tem 70 alunos, né, manhã e tarde [35 por período], aí planeja para tudo isso, corrigir, fazer tudo, é bem puxado”. A ATP afirma que “Eu acho assim, [que o número de alunos por turma] não favorece a aprendizagem. Pela lei, se tivesse uma outra legislação, deveria ser menos alunos”. A professora afirma que “deveria ser menos, para a gente poder atender cada aluno”. Em todos os relatos, converge a percepção que o número de alunos por turma tem sido maior que o desejado, dificultando a prática pedagógica e a atenção a questões individuais dos alunos, o que, de certa forma, vai de encontro a própria legislação, que indica que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996). A princípio, ao menos de acordo com os dados trazidos pelos profissionais, o número de alunos em sala parece não estar alcançando essa “relação adequada” com a quantidade de professores responsáveis, objetivada na legislação.

Na categoria “carga de trabalho do professor”, a diretora afirma que “eu tenho aqui professores de 20 e 40 horas, é puxada, eu sempre defendi que trabalhasse 20, ganhasse 30, para ele ter aquele espaço no contra turno para se planejar”. A ATP indica que “é cansativo para o professor, se ele tivesse um tempo a mais pra planejar (...) seria muito melhor”. A professora, em contrapartida, afirma que “eu gosto, eu sempre gostei de trabalhar o dia inteiro”. Um dado relevante nas falas diz respeito a essa dificuldade do professor em ter um tempo específico para o planejamento das aulas e da presença de uma carga de trabalho que não é considerada adequada pelos profissionais. A única divergência a essa percepção esteve na fala da professora, que não vê problemas com sua carga de trabalho. Uma hipótese para isso pode ser a própria natureza da atividade da professora, que atua em séries iniciais e tem tempos livres durante os períodos de aula para planejamento de atividades, o que ocorre de uma forma diferente para professores dos últimos anos do ensino fundamental.

Os dados trazidos pelos profissionais da escola, em praticamente todas as categorias deste eixo, convergem com uma discussão trazida por Souza (2007), que faz reflexões sobre os fatores determinantes da ocorrência de aulas de conteúdos pobres, ensinados com técnicas desinteressantes e marcados por uma relação deteriorada entre professores e alunos. A autora arrisca afirmar que seriam as condições de trabalho (número de alunos, turmas, remuneração, entre outros) os principais fatores na produção de aulas de baixa qualidade, e não as deficiências da formação docente. Isso demonstra, ainda mais, a necessidade de considerar a realidade profissional enfrentada pelo professor na escola para compreender a forma como ele atua junto aos casos de queixa escolar. Assim, é possível perceber que, apesar desta escola contar com um espaço físico considerado adequado, a realidade enfrentada pelos professores tem sido dificultadora da prática profissional do mesmo, interferindo na aproximação ou no atendimento individualizado dos alunos.

Em relação aos motivos para a existência de queixas escolares, proposta do eixo 2 de análise, nesta escola, dois entrevistados atribuíram a família enquanto motivo, enfatizando a falta de tempo dos pais com os seus filhos, bem como a separação dos pais e a falta de ajuda dos mesmos nas atividades escolares. A diretora da escola afirma que “a maioria é a falta de tempo dos pais para com os seus filhos”, e a professora, entre outros elementos, afirmou que “é uma situação difícil, complicada, os pais são separados”. As falas dos profissionais vão ao encontro do que Patto (1997), em sua pesquisa sobre o fracasso escolar de crianças das classes populares, já debatia, ao dizer que as versões e formas de tentar descrever o fracasso escolar têm mantido em comum a explicação de que a causa da dificuldade escolar ou é do aluno ou da sua família. Assim, ao desconsiderar os mecanismos que criam e cronificam as experiências de fracasso vividas pelo estudante e por sua família, tais versões colocam-se a serviço da reiteração de uma crença de incompetência por parte desses estudantes e de seu contexto familiar (PATTO, 1997).

Além da questão da família, a professora afirma que há relação da queixa escolar com aspectos da própria criança, como a “preguiça mesmo” e a aspectos de ordem inata, quando afirma que “eu acho que já vem da criança” e “tem situações que tem criança que desperta”. Esses aspectos considerados inatos pela professora e confirmados pela ATP, podem ser confrontados com base em Rego (1997) que, em uma discussão sócio-histórica, considera que as características tipicamente humanas não são inatas, nem são meros resultados de pressões do meio externo. Nesse sentido, elas resultam da interação dialética do homem e seu meio socio-cultural (REGO, 1997). Ao atribuir à criança a responsabilidade por seu “fracasso”, exime todo um contexto de relações que está implicado nesse processo de não-aprendizado ou de problemas

de comportamento. Algo a ser pontuado é que, ao mencionar que a criança é “desinteressada”, “preguiçosa” e que tais aspectos “já vêm da própria criança”, podem ser paralisadas as práticas pedagógicas e serem normatizados os comportamentos das crianças. Dessa forma, a professora que já conhece o aluno “preguiçoso”, pode não esperar mais do que a preguiça do mesmo, e a prática pode ir no caminho de reforçar tal conceito, ou seja, a expectativa da professora quanto ao desempenho dos alunos pode funcionar como uma profecia educacional que se autorrealiza e, assim, o professor consegue menos porque espera menos. Com a presença de frases como “isso a gente já percebe desde a primeira série” na fala da professora, pode se refletir que esse lugar de “preguiçoso”, por exemplo, pode ser construído e reforçado pelos mediadores da criança e o aluno acaba sendo marcado por tais rótulos (ROSENTHAL, JACOBSON, 1981).

Outro dado relevante da fala da professora é quando ela pontua que “acho impossível uma criança não falar em sala de aula, né? Ficar quieto como a gente sempre deseja que seja, ali, escutando a gente, ouvindo a gente e obedecendo. Isso eu acho que nunca vai acontecer”. Tais falas demarcam que há o desejo de que as crianças fiquem em silêncio “recebendo” o conhecimento e obedecendo. Esse desejo é contraditório à própria necessidade de interação da criança com o meio social, em que, por meio das mediações, pode haver o aprendizado, visto que pensar o ambiente escolar é coerente com a concepção de que o sujeito se estrutura na relação com o outro. É importante frisar que há diversas ocorrências de que o comportamento desviante do esperado, contrário ao silêncio e obediência em sala, pode ser “patologizado” pelos professores (SOUZA, 2000; SOUZA, 2007). A fala da professora remete, ainda, a uma discussão evidenciada por Bray e Leonardo (2006), que questiona a visão tradicional, a qual considera que cabe ao aluno uma aprendizagem passiva, não questionadora, bastando a ele prestar atenção à explicação da matéria para poder memorizar o que foi explanado e, assim, reter o conteúdo científico.

Em relação a ATP, esta relaciona a queixa escolar a aspectos de ordem biológica, ao considerar que “tem os casos físicos né, biológicos mesmo, e daí limita mesmo a criança, não tem como, tem que ser diferenciado, são as crianças com dificuldade mesmo, deficiência”, confirmando as discussões sobre os aspectos de ordem inata discutidos anteriormente. Com base nessa afirmação da ATP, pode-se pensar no que afirma Souza (2007), em que considera que a própria apresentação de um distúrbio emocional para o professor, em si, já acaba por paralisar a ação pedagógica ou dificultar a proposição de ações que venham a modificar as relações escolares e, conseqüentemente, das dificuldades no processo de escolarização. Com tais diagnósticos, passam-se a centrar as explicações sobre as dificuldades no processo de

escolarização na própria criança supostamente portadora de uma “doença” que a impede de aprender (SOUZA, 2007).

A respeito do eixo 3, que focaliza nas estratégias utilizadas pelos professores para o atendimento a casos de queixa escolar, a estratégia de encaminhar os alunos que apresentam algum problema de comportamento para a direção da escola apresentou-se com maior incidência na fala dos entrevistados, estando presente na fala da diretora e da professora. A diretora afirma que “eles vem parar aqui [na direção] (...), eu também não sei se é porque [os professores] estão esgotados, estão cansados, (...) qualquer coisa “desce” [para a direção]”. Ela afirma que o correto seria “ter sempre um plano b como alternativa perante determinadas situações. Em sua prática profissional relata que sempre foi “muito de conversar” e que o correto é “ver o porquê, buscar a raiz do problema pra tentar ajudar”, e que acredita que essas seriam as estratégias mais corretas para além do encaminhamento para a direção. A professora, ao se referir aos problemas de comportamento, afirma que “a gente conversa primeiro com o aluno, né, em todos os sentidos. Se caso não resolver, a gente, né, conversa com a direção, passa a situação para a direção, para a supervisora”.

Outra estratégia utilizada pelos profissionais e que esteve presente na fala, tanto da diretora, como da ATP, diz respeito à utilização de estratégias diferenciadas de ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem. A ATP afirma que “levava várias atividades coordenadas para que ele se acalmasse, então, assim, colagem de bolinhas, arte, foi bem voltado para a arte, manipulação de massinha”, enquanto a diretora afirma que “a gente tenta fazer de outras formas, dá outras atividades, buscar outras formas de atividade, livrinhos, jogos, para tentar ajudá-los”. Com base nesses elementos, percebe-se que, apesar de tais estratégias ainda reproduzirem uma visão monocausal e um desconhecimento da gênese multifacetada do problema, os profissionais demonstram uma busca por alternativas que propiciem uma aproximação dos alunos. Por meio das estratégias lúdicas, demonstra-se um certo cuidado dos profissionais junto as crianças, respeitando o potencial e a criatividade das mesmas.

Em relação ao eixo 4, que diz respeito aos procedimentos utilizados pela escola no atendimento de casos de queixa escolar, a diretora e a professora trazem visões semelhantes quanto a estes procedimentos. A diretora afirma que “quando a gente nota que é um caso mais crítico, o que a gente faz? Aciona o conselho... sempre que acontece de esses professores virem até nós, nós não conseguimos resolver com os pais, nós indicamos os órgãos competentes” e também afirma a existência de um caderno para anotações das “falhas” dos alunos. A professora afirma que “caso a gente vê, né, algum problema muito mais sério, aí a gente chama alguém da Secretaria [da educação] (...), aí sim, mas o que (...) a gente pode resolver aqui dentro, a gente

resolve, que for do nosso alcance”. A ATP remete apenas a questão do reforço escolar e de um projeto disponibilizado pela prefeitura para o atendimento a casos de dificuldade de aprendizagem. Considerando os procedimentos citados pelos profissionais, é possível perceber que os mesmos dizem respeito ao atendimento dos próprios alunos e do encaminhamento para outros serviços especializados, não havendo mudanças da própria escola ou dos professores para o atendimento aos casos. Essas falas, convergentes com os demais dados apresentados na escola, corroboram com as afirmações de Moyses e Collares (1997), de que a instituição escolar é reconhecida, por profissionais de saúde e educação, como praticamente isenta de responsabilidades sobre o fracasso escolar. Com essa perspectiva, ao sistema escolar acaba por ser atribuído a noção de plano secundário ao se referir às causas do fracasso escolar. Essa pesquisa dos autores, ainda que já date de quase duas décadas atrás, se confirma na presente pesquisa, ao demonstrar um certo “sentenciamento”, em que as causas e soluções se colocam centralizadas nas próprias crianças e nas suas famílias.

4.2 ESCOLA 2

A escola 2 faz parte da rede municipal de ensino de uma cidade da Grande Florianópolis, é dedicada exclusivamente ao ensino fundamental e conta com cerca de mil alunos. Nesta escola, em específico, foram entrevistados um professor, uma ATP e uma assistente de direção, devido a indisponibilidade da diretora no momento da coleta de dados.

O eixo 1 se refere ao papel da formação e da realidade profissional do professor para o atendimento a casos de queixa escolar. Na categoria “Formação, Preparação e Conteúdo estudado”, a assistente de direção afirma que “tem profissionais bem preparados e que dão conta bem do recado, (...) mas tem professores que têm mais dificuldade, né? (...) De lidar com essas necessidades dos alunos que não alcançam as notas, né?”. A ATP afirma que “eles não têm formação [para o atendimento a casos de queixa escolar]. Eles não costumam atender (...) alguns professores conseguem trabalhar diferente, mas é bem complicado”. O professor diz se considerar satisfeito com sua formação, ao afirmar que “sou satisfeito comigo porque eu busco muito (...), daí eu não acredito que é só formação (...) eu tenho princípios, eu fui criado, a minha mãe era firme, então ela educou a gente bem no sentido de educação”. Nestas afirmações, percebe-se que há uma visão, por parte dos outros profissionais, de que os professores não se encontram preparados para sua atuação junto a estudantes com queixa escolar. Diverge, nesse sentido, a percepção do professor entrevistado, que afirma estar satisfeito com sua formação e, que esta não seria somente acadêmica, mas também moral, “vinda de berço” e baseada em

princípios, o que corrobora com os dados trazidos por ele, a serem aprofundados no eixo 3, que versa sobre a forma de atendimento aos casos de queixa escolar, em que ele demonstra utilizar de argumentos de ordem moral para o atendimento a estudantes com “problemas de comportamento”.

A respeito das “Condições de Trabalho”, a assistente de direção afirma que “o ambiente de trabalho é um ambiente bom”. Essa afirmação não se confirma na fala da ATP, que comenta que as condições de trabalho são “terríveis. A gente passa dias sem ter giz (...), a gente tem um quadro bem grande de professores e uma única supervisora para orientar todo mundo”. O professor apenas comenta que acha esta escola adequada, mas pontua a sobrecarga de trabalho ao considerar sua atuação em três escolas. Já na categoria “Remuneração”, a assistente de direção afirma que “acho péssima a remuneração. Interfere bastante [no trabalho]”. A ATP comenta que “se trabalha muitas horas e o salário deles é muito baixo para a quantidade de turmas que atende”. Já o professor afirma que a remuneração é “horrível, ridícula, irrisória (...), então é porque a gente está aqui por amor a causa, realmente. Eu quase não consigo manter minha família”, ele ainda pontua que a remuneração interfere na qualidade do trabalho realizado junto aos alunos, ao afirmar que “interfere muito, porque se eu ganhasse mais, eu já viveria melhor. Eu vivendo melhor, eu estaria melhor para trabalhar, começa por aí”. Ao encontro desses dados, na categoria “Carga de trabalho”, a assistente de direção indica que “os professores das disciplinas de sexto ao nono ano, já trabalham em mais de uma escola geralmente. Ficam naquela correria (...), então eu já vejo que eles ficam mais sobrecarregados, né, (...) eu acho que a qualidade do trabalho cai bastante (...), tu vês professores, as vezes, desanimados, cansados”. Tais dados destacam que o salário do professor tem sido inadequado à natureza e à quantidade de atividades.

A respeito da categoria “Número de turmas e alunos”, a assistente de direção afirma que “eu acho que se fosse assim, menor quantidade de alunos nas salas, eu tenho certeza que a coisa fluiria melhor, que o professor poderia dar mais atenção individualmente”. A ATP comenta que “a maioria deles [professores] atende muitas turmas (...), estar em uma sala com 35 alunos é muito. É muito cansativo, é inclusive ruim para eles, assim, porque eles ficam apertados, né?” e também comenta que eles possuem uma grande quantidade de tarefas ao pontuar que os mesmos têm que elaborar “prova para todo mundo, e trabalho para todo mundo, aí corrigi prova de todo mundo, trabalho de todo mundo”. O professor, ao falar sobre o número de alunos, afirma que “para começar a resolver [os problemas enfrentados em sala de aula] eu teria que ter uma sala bem menos povoada do que as salas que eu tenho (...), porque tem aluno, assim ó, existem vários tipos de aprendizagem”.

Os dados citados neste eixo vão ao encontro do que afirma Basso (1998), ao discutir acerca do sentido e significado do trabalho docente. Ele fala que os professores seguem com uma remuneração baixa, com uma jornada de trabalho extensa, condições de trabalho inadequadas, com tempo reduzido para a preparação de aula, correção de trabalhos e atualização. Dessa maneira, os professores acabam tendo que conviver com uma remuneração e com condições de trabalho que não atendem a suas expectativas e necessidades, assim como não coincidem com a carga de trabalho a qual precisam dar conta em seu cotidiano. Estes elementos, conforme a fala dos profissionais, interferem na qualidade do trabalho e na possibilidade de dar um atendimento individualizado às necessidades dos estudantes.

Na categoria “Estrutura Física e Funcionamento da Escola”, a assistente de direção menciona que “teve uma grande decadência [da escola] em função dessa demanda de alunos que aumentou gritantemente, né? A gente está com falta de professor, tem falta de supervisora, tem falta de orientadora”. Sobre a estrutura física, a ATP afirma que “eu acho que a escola tem uma estrutura bastante bacana, comparada a outras escolas”, já em relação ao funcionamento da escola, ela afirma que “a gente acaba ficando um pouco amarrado com várias coisas, né? Por exemplo, a gente tem algumas regras para os alunos, assim, digamos, se chega atrasado determinado tempo, daí não entra na sala (...) deveria ser um procedimento padrão, mas as vezes acaba não sendo.” O professor afirma que “a estrutura física é ótima”, porém afirma que há dificuldades no funcionamento, como “falta muito funcionário”. A respeito das regras da escola, ele afirma que:

as escolas eu acho que tentam, no máximo, prender a atenção do aluno, né, tentar tirar tudo o que distrai ele, porque ele já não tem muito incentivo de casa, não tem cobrança, então eles estão meio que por eles. Lógico que um celular, um facebook, é uma coisa mais atrativa do que tu ficar olhando para o professor falar de átomo, de neurônio, de carbono, de matemática, de regra de três, né?

Com base na fala do professor, pode-se refletir que a questão é muito mais complexa do que “não ter incentivo ou cobrança em casa”. Afinal, por que o celular pode ser atraente e o estudo de matemática não? Em sua tentativa de analogia com essa questão, pode-se citar Cagliari (1997), que comenta que, por vezes, bons jogadores de futebol podem ter pouco conhecimento sobre o que é o futebol, por exemplo. Assim, de um lado fica a valorização de um conhecimento científico-conceitual, que não faz, por vezes, sentido para o aluno e, de outro, algo da realidade do mesmo, como o *facebook*, que tem a sua linguagem e é aplicável imediatamente a seu cotidiano. Dessa forma, não é de se surpreender quando as crianças não

aprendem “sem motivo aparente” a matemática, visto que, na escola, “as crianças são levadas a fazer coisas muito estranhas a sua realidade” (CAGLIARI, 1997, p. 215).

Em relação ao eixo 2, que diz respeito aos motivos atribuídos a queixa escolar, a principal responsável identificada pelos entrevistados esteve na família, presente na fala de todos. O relato deles esteve marcadamente relacionado ao conceito de “falta de estrutura” das famílias, como nos trechos: “as vezes são crianças que vem de famílias desestruturadas” (Assistente de Direção), “eu acho que 50% não tem estrutura familiar, as famílias hoje em dia são muito ausentes da escola, não existe cobrança, não existe nada e o problema de dificuldade vem daí” (professor). Tais atribuições dadas a família podem ser relacionadas com o que afirma Asbarh e Lopes (2006) que, ao comentar sobre a atribuição de culpa pelos problemas escolares à família do aprendiz, questiona a visão historicamente preconceituosa em que se considera que os alunos não aprendem porque sua constituição familiar não é favorável ao bom desenvolvimento psíquico e ao sucesso escolar quando considera e generaliza que os pais são promíscuos, violentos, não valorizam a escola, não dão atenção e ficam muito tempo fora de casa (ASBARH, LOPES, 2006).

É fundamental destacar, ainda, que os profissionais mencionam um modelo de família tradicional e triangular, composto por pai-mãe-filho, enquanto que, cada vez mais, na contemporaneidade, a configuração familiar tem apresentado outros modelos, como as “famílias monoparentais”. Pode-se dizer que, hoje, há novos modelos e configurações de família, o que não está associado a ausência de uma estrutura, e sim, a quebra de uma configuração tradicional que já não é vigente e que talvez nunca tenha realmente caracterizado a família brasileira, mas que continua sendo idealizada e a sua ausência associada a presença de problemas no processo de escolarização (SALVARI, DIAS, 2006; SOUZA, 2007).

Outro motivo atribuído pelos profissionais foi o próprio professor. Algumas falas que podem ser destacadas são “os professores às vezes estão desestimulados (...) às vezes é professor, falha do professor” (assistente de direção), “acaba às vezes um professor fazendo um trabalho durante um ano, e no ano seguinte ele já não está ali (...) já vem uma outra pessoa, com uma metodologia diferente, (...), até se adaptar com aquilo ali, então é mais ou menos por aí” (ATP) e “pode ser que essa criança pegou algum professor ruim no decorrer e vai ficando uma defasagem enorme, não consegue” (professor). Com base nessas falas, destaca-se que os profissionais percebem os professores como tendo um papel nessa “defasagem”, ou seja, vinculando a prática docente e a própria rotatividade de professores com a presença de queixas escolares. De qualquer forma, algo importante a ser destacado é que tal aspecto, presente na fala de todos os profissionais, traz indicativos de uma suposta “culpa” para as queixas escolares,

que em alguns momentos se isola na figura do professor, não considerando todo o contexto escolar nessa questão. Além disso, vale pontuar que esse dado apresentou-se com menor ênfase na fala dos profissionais do que elementos relacionados a responsabilização dos próprios aprendizes e suas famílias.

A ATP considera, ainda, que o contexto onde o estudante está inserido é um dos motivos: “é muito relacionado ao ambiente, aos estímulos externos por essa falta de condição, de estrutura de vida, não é condição de escola, de ter um caderno, mas é uma falta de tudo (...), não tendo o básico, como é que eles vão [aprender]?”. Também esteve presente no relato de todos os participantes a atribuição de motivos ao próprio aprendiz, principalmente relacionada a aspectos cognitivos. A profissional da direção relaciona, em alguns momentos, a “falta de interesse” e também comenta que há a necessidade “que ele acorde, que tenha vontade, né? De aprender, se sinta motivado, né?”. A ATP atribui enquanto “principal causa das dificuldades” a “alguma coisa durante a infância deles, (...) não conseguiram assimilar aquilo ali”. Já o professor comenta que “pode ser genético, (...), tem os déficits, o TDAH, todas essas coisas hoje aí”. Esse dado pode ser relacionado ao que Souza (2007) afirma, quando considera que as explicações para o fenômeno do fracasso escolar foram marcadas por análises que se voltavam exclusivamente para as capacidades e “processos internos” do estudante, deixando de considerar, por vezes, as condições de ensino em que o fracasso emergiu. Dessa maneira, apesar dos questionamentos dos profissionais acerca do papel do professor e do próprio contexto em que o estudante está inserido, é interessante notar que a responsabilidade da família ou do próprio aprendiz acaba por se sobressair e a ser enfatizada com maior frequência pelos profissionais. A fala de Asbarh e Lopes (2006, p.62) parece resumir esses fragmentos das falas dos profissionais ao afirmar que “ao se utilizarem dessa lógica [dos “processos internos” da criança] para entender os problemas de aprendizagem, os professores tiram da sua alçada a responsabilidade pelo processo de escolarização das crianças e conclamam o saber médico a intervir nas questões educacionais”.

Diante de toda essa explicitação de motivos para a queixa escolar, algo parece comum a todas as falas: a atribuição de uma culpa, de uma responsabilidade por vezes externa ao ambiente escolar, mas sempre relacionada ao próprio indivíduo. Assim, é como afirmar que o funcionamento escolar seria muito mais adequado se não existisse uma heterogeneidade de alunos e professores, visto que todas as justificativas para qualquer problema no processo de escolarização costumam centrar-se, também no relato dos participantes da presente pesquisa, no próprio indivíduo, isto é, no aluno, na família ou no professor (BRAY, LEONARDO, 2011).

A respeito do eixo 3, sobre as estratégias utilizadas para o atendimento a casos de queixa escolar, a assistente de direção afirma que os professores “costumam resolver na sala de aula na medida do possível, assim, que eu percebo (...) um caso ou outro chamam a orientação para auxiliar, né? Chamam os pais para conversar (...) para estar vendo o que está acontecendo com esse aluno, e ver que maneiras de mudar aquilo ali”. A ATP comenta que a estratégia “depende do professor, cada professor tem uma forma de trabalhar, tenho professores que não tiram alunos de sala de jeito nenhum, que eles resolvem tudo entre a turma (...) tenho professores que o aluno deu um espirro na sala e riu depois e ele tira o aluno da sala”. Ela complementa dizendo que “o aluno com dificuldade de aprendizagem, em sala de aula, ele acaba sendo tratado como os demais (...), fazem as mesmas atividades que todo mundo, não tenho um momento que o professor para e tenta adaptar alguma coisa, isso não existe”. O comentário da ATP, em específico, ainda que ela esteja em face de uma crítica ao que é realizado na escola, revela a lógica de uma inclusão reduzida a presença dos alunos em sala de aula, mas que é excludente a medida que exclui o aluno do próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, demonstra-se uma escola que defende a meritocracia e que é apresentada à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras. Aos sujeitos, cabe a responsabilidade pelos seus desempenhos. Ao não atingir o esperado, acaba por ser excluído do processo, sendo que uma questão a ser pontuada diz respeito a forma como essa exclusão é subjetivada, qual a atribuição de sentido dada a essa exclusão anunciada (DUBET, 2003).

Um trecho da fala da profissional chama a atenção, quando ela afirma que “quando [o professor] consegue estabelecer uma relação respeitosa com a turma, ele dificilmente vai ter problema com comportamento de aluno. Agora, o professor que chega na sala e quer fazer todo mundo ficar sentado no grito, quer fazer todo mundo prestar atenção porque ele está falando mais alto que todo mundo ou enfim, ele vai perdendo o controle da situação”. Essa fala pode ser relacionada ao que afirma Tassoni (2006), quando comenta que não há incompatibilidade entre aspectos de hierarquia e autoridade, inerentes ao papel do professor, com o vínculo afetivo, incluindo atitudes de compreensão, respeito e reciprocidade com vistas a realização de todos os envolvidos. Dessa forma, pode-se pensar que a lógica do professor “ganhar no grito” não seria condizente com uma atitude afetiva e, por consequência, tem grandes chances de não favorecer o processo de aprendizado, visto que, segundo o autor, para uma aprendizagem significativa, há necessidade de entrelaçar aspectos afetivos e cognitivos por meio das relações sociais estabelecidas em sala de aula.

Ainda sobre este eixo, um relato do professor chama a atenção³ sobre as estratégias utilizadas por ele para o atendimento a casos de queixa escolar:

Vou pesquisar maneiras mais fáceis de tentar com que ele entenda, aí eu vou lá, eu faço uma pesquisa com o aluno, pergunto para ele o que ele gosta, trabalho com isso e quando possível em cima do cotidiano dele, contextualizando ele (...) Eu saio para fora da porta, eu encosto a porta e converso com ele: “ó, o que foi? Qual é o problema? É comigo, é alguma coisa pessoal? Qual é, o que foi? Eu sou teu professor, estou aqui para te ensinar, isso não está correto, nem está dentro da pauta da escola e também não é correto, daí tu ficar me xingando, em nenhum momento eu faltei com educação contigo, como é que vai? Eu não gosto, não tolero isso.

Nesta fala, alguns pontos parecem centrais, como a própria contraditoriedade entre as afirmações do professor. Primeiro ele afirma buscar que seus conteúdos façam sentido para o aluno, que estejam relacionados ao contexto onde ele está inserido, o que, de fato, poderia funcionar como um facilitador do aprendizado. Logo na sequência, porém, o professor menciona utilizar de uma forma de “coação” do aluno em casos de “problemas de comportamento”, em que ele acaba impondo sua autoridade nesse contexto, utilizando de um argumento de ordem moral. Embora se perceba a busca de uma aproximação por parte do professor, evidenciando que ele procura saídas para o problema, sua ação pode não ter como consequência o resultado esperado, ou seja, pela falta de “instrumentos” ao agir, pode produzir um efeito oposto ao que queria. Este tipo de procedimento pode colaborar para um afastamento do aluno a nível afetivo e, por consequência, um dificultador do aprendizado, visto que seria por meio da cumplicidade, do “trazer o aluno para o seu lado”, que poderia ser gerado um aprendizado significativo (CODO, GAZZOTTI, 2002 apud MATTOS, 2012).

A respeito do eixo 4, que se refere aos procedimentos da escola para o atendimento a casos de queixa escolar, a assistente de direção afirma que “tu não pode pegar o aluno e tirar ele de sala, tu não pode pegar um aluno e suspender, não pode ter restrição pedagógica, então tu tem que levar na conversação, com orientação, com os pais, com o aluno. E o professor não pode ir muito além disso. Entende? Só em casos gritantes, daí a gente encaminha via relatório para o ministério público, conselho tutelar, mas são casos isolados” e comenta “se o aluno apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, eles mandam para a equipe multidisciplinar, encaminham para lá, pedem para fazer uma avaliação desse aluno (...) para ver se esse aluno tem alguma deficiência, se suspeitar de alguma coisa, faz o encaminhamento para algum médico pra ver se tem algum laudo desse aluno, alguma coisa, senão a equipe multidisciplinar, ela faz também um trabalho, não é de reforço, mas um acompanhamento com esses alunos que

³ Trecho mencionado no eixo 1 de análise desta escola.

tem mais dificuldade, né, em casos mais aguçados, para estar auxiliando esses alunos também”. Já a ATP, afirma que “a escola tem o atendimento educacional especializado e a escola tem uma sala multifuncional, então esses alunos que tem dificuldades de aprendizagem, eles têm atendimento no contra turno com a psicopedagoga e com a pedagoga, e com a psicóloga também (...) E aí eles que veem se tem necessidade de encaminhar para algum atendimento psicológico clínico, alguma coisa assim, aí elas encaminham”. É possível perceber, com base nas falas, que os procedimentos são fundamentados basicamente em uma visão biologizante e individualista que naturaliza o fenômeno das queixas escolares e adota uma perspectiva reducionista ao considera-las como pertencentes ao próprio aluno, sendo que a ele caberia se “curar” de uma suposta dificuldade de aprendizagem (SOUZA, 2013). Assim como nos dados apresentados sobre os motivos para a queixa escolar, chama a atenção a presença de uma visão monocausal, que não leva em consideração a “natureza dialética” e o papel das mediações, ou seja, das situações sociais de desenvolvimento, para qualquer aprendizado humano (REGO, 1997). Ao focalizar somente em elementos como a avaliação, encaminhamento e reforço, se reafirma que a queixa pertence ao estudante. A escola caberia fazê-lo aprender, mas sem rever todas as demais variáveis que podem estar associadas a esse processo de produção de queixas escolares.

Ainda sobre esse eixo, em relação aos encaminhamentos expostos, o professor afirma que “tem essa parte de apoio, mas na maioria das vezes não resulta em nada porque os alunos vêm de um mundo problemático”. A frase do professor, de que qualquer ação “não resulta em nada” devido ao “mundo problemático” do qual os alunos vêm, traz uma descrença de qualquer possibilidade de mudança e isenta seu papel ao considerar que a capacidade de aprender não teria estreitas relações com sua prática profissional ou com o contexto escolar. Por virem de um “mundo problemático”, essa seria a causa dos problemas que “emergem” nos problemas de aprendizagem da criança. Além disso, tal percepção revela uma visão simplista e estereotipada de que famílias com problemas são exclusivamente as da classe popular. Tal dado pode ser diretamente relacionado as afirmações de Patto (1997), em sua pesquisa sobre o fracasso escolar de crianças das classes populares, que explica que as versões e formas de tentar descrever o fracasso escolar têm mantido em comum uma representação pejorativa e recorrente atribuída aos estudantes pobres que elimina os mecanismos escolares das atitudes e, conseqüentemente, de responsabilidades. Assim, ao desconsiderar os mecanismos que criam e cronificam as experiências de fracasso vividas pelo estudante e por sua família, tais versões colocam-se a serviço da reiteração de uma crença de incompetência por partes desses estudantes de “classes populares” (PATTO, 1997).

4.3 ESCOLA 3

A escola 3 faz parte da rede municipal de ensino de uma cidade da Grande Florianópolis e é dedicada exclusivamente ao ensino fundamental e conta com cerca de mil alunos.

O eixo 1 é relacionada a formação e realidade profissional. Em relação a categoria “Formação, Preparação e Conteúdo estudado”, a professora afirma que “é complicado, eu faço Ciências Biológicas e atuo como professora de educação especial, né? (...), mas porque eu estou em uma outra área e faço uma outra função, né?”. Isso traz elementos para se pensar no próprio processo seletivo para a entrada de professores para o atendimento de alunos de “educação especial”, este que parece não apresentar critérios objetivos e acabam sendo escolhidos os professores “que aparecem, dão o nome”, independentemente da qualificação ou das experiências profissionais, o que pode ser um dificultador na realização do trabalho, visto que a própria professora entende essa questão como “complicada”. O diretor menciona outro importante dado sobre essa categoria quando afirma:

Eu penso que isso [a queixa escolar] não está ligado a formação do professor, a dificuldade do aluno, ele deveria de ser trabalhado dentro da dinâmica de grupo, (...), porque a gente não trabalha com um homogêneo, a gente trabalha com um grupo heterogêneo (...). Infelizmente, independente da formação do professor, ele não vai conseguir dar conta disso, ok, a dinâmica de grupo não possibilita mais que isso aconteça.

A fala do diretor remete as críticas trazidas por Souza (2006), em um estudo acerca da formação de professores, onde afirma que o principal argumento dado a importância da formação continuada do professor diz respeito a um argumento de “incompetência”, em que se atribui como principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional a incompetência dos mesmos. Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas, especialmente aqueles de camadas populares, o que contribuiria para se construir uma visão essencialmente negativa sobre os professores (SOUZA, 2006). Dessa forma, é importante destacar que a fala do diretor é crítica à medida que não culpabiliza apenas o professor pelas queixas escolares, e sim, o que o mesmo classifica como a “dinâmica do grupo”. Pode-se pensar que a fala do mesmo vai ao encontro, ainda, das afirmações de Cagliari (1997), que afirma: quando uma criança “não sabe” algo, não quer dizer que é incapaz, mas sim, que a escola ou não ensina ou não ensina o que devia, ou ensina errado,

ou ensina o certo com procedimentos inadequados à clientela. Dessa maneira, sai-se de uma lógica tradicional de síndrome de dificuldades de aprendizagem para uma síndrome de dificuldade de ensino (CAGLIARI, 1997).

A discussão sobre as categorias “Condições de Trabalho”, “Remuneração”, “Número de alunos e turmas” e “Carga de Trabalho” convergem para uma reflexão sobre a realidade profissional do professor. Na categoria “Condições de Trabalho”, o diretor relata que “diante de toda a estrutura que é estabelecida pelas escolas e que é oferecida para que o professor exerça a função de educador, não dá conta daquilo que o aluno almeja, e por isso a frustração do professor, na minha opinião”. Na categoria “Remuneração”, a professora afirma que “eu acho que o salário é muito baixo. Trabalhamos muitas horas, né? Tem professor que chega a trabalhar 60 horas devido ao salário”. A respeito da categoria “Número de Turmas e Alunos”, o diretor afirma que o professor atende “uma faixa (...) de 10 turmas, 350 alunos por dia. Isso é um complicador (...) o professor com 35 alunos dentro de uma sala, esse professor passa mais tempo chamando a atenção do aluno do que trabalhando qualquer tipo de conteúdo científico”. Por fim, na categoria “Carga de Trabalho” do professor, o diretor afirma que “ele tem uma sobrecarga, (...), é inaceitável dizer que um professor tem que trabalhar 60 horas para ganhar um salário que ele vai mal conseguir se manter, (...). Daí soma-se a essa sobrecarga a falta de estrutura, a falta de incentivo, o professor vai se sentir cada vez mais frustrado se algo não for feito”. A professora afirma que “pelo fato de ter que trabalhar muitas horas, eu acho que muitos professores acabam não tendo tempo para preparar uma boa aula, por esse motivo, como o salário é baixo, temos que trabalhar muitas horas nesses três períodos, tudo isso (...) professor acaba chegando até cansado” e menciona que isso interfere “na aprendizagem, acho que uma aula bem preparada é mais atrativa para o aluno”.

Os elementos supracitados podem ser relacionados com uma discussão trazida por Basso (1998), que afirma que as condições objetivas de trabalho do professor são percebidas como limitadoras do seu trabalho, sendo traduzida por ele como frustrante e desanimadora. Essa questão é complexa à medida que, com condições de trabalho precárias, conforme os dados confirmados pelos profissionais entrevistados, como o professor pode desenvolver um trabalho que faça sentido para ele e para o aluno? O que se têm percebido é que os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienada que compromete a qualidade do trabalho do mesmo e, por consequência, do próprio ensino. Assim, com a falta de tempo para planejamento, por exemplo, cuja tarefa de ensinar – não necessariamente por falta de vontade do professor – acaba sendo repetir conteúdos imutáveis, torna-se restrita a possibilidade do professor ampliar

seus conhecimentos e de crescer como profissional ser humano, podendo trazer a alienação e o próprio sofrimento no trabalho.

Na categoria “Estrutura física e funcionamento da escola”, a respeito da estrutura física, tanto o diretor, como a professora, pontuam que a mesma é adequada. Sobre o funcionamento, a professora afirma “que está bom”, já o diretor afirma “eu considero a escola extremamente tranquila para se trabalhar a nível de disciplina. Grande número de professores são efetivos, então, a escola já tem uma rotina estabelecida” porém, ele afirma que “essa rotina poderia ser melhorada se a gente conseguisse estabelecer de maneira mais eficaz regras e normas que dizem respeito aos alunos (...) porque tem aquele aluno que não quer seguir uma rotina, uma norma, isso acaba prejudicando a rotina da escola”. Dessa forma, percebe-se que, a princípio, a estrutura física não tem sido percebida com um dificultador na escola, sendo entendida como adequada pelos profissionais, porém, um ponto de destaque na fala do diretor diz respeito a necessidade do cumprimento das “normas”, elemento que, segundo ele, tem dificultado a rotina escolar. Tal dado vai ao encontro de uma percepção historicamente produzida de que a educação teria a tarefa de disciplinar a criança e inculcar-lhe regras através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos (KRAMER, 1984 apud SOUZA, 2013).

A respeito dos motivos atribuídos para a queixa escolar, eixo 2 de análise, dois entrevistados atribuíram a família enquanto responsável pela queixa escolar. A fala da professora salienta que há uma compreensão a respeito de um modelo estruturado de família quando ela afirma que “a maioria é de família que não tem uma estrutura (...) se a gente for a mais fundo, começar a fazer perguntas, a gente vê que o problema está lá na família, assim, que é como se fosse o reflexo da família aqui na escola”, ou seja, a mesma faz uma relação de causa e efeito entre o comportamento da criança em sala de aula e sua estruturação familiar e isenta qualquer outra parte da rede de relações de tal queixa. A ATP também atribui enquanto motivo para a existência de queixas escolares a família, quando afirma que “os alunos têm que levar para casa uma outra cultura. Os pais de uma comunidade mais carente, né, eles dizem “estuda”, mas eles não correm atrás para aprender um pouquinho para ensinar”, porém, ela também remete a “todo um conjunto” e afirma que “jogar só por cima do pai a responsabilidade? (...) o pai, quando chega em casa, já fica tão cansado que ele não quer ter conversa com o filho, quanto mais olhar o caderno”, ou seja, ainda que a profissional remeta a uma discussão de ordem ainda mais complexa, que envolve aspectos como a própria economia e as jornadas de trabalho estendidas, ainda têm suas explicações voltadas fundamentalmente para a ausência dos pais na vida escolar de seus filhos.

A professora ainda remete a questão do aumento de diagnósticos relacionados a dificuldade de aprendizagem quando afirma “eu não sei se houve um aumento ou se já tinha e não era feito um diagnóstico”. Nessa frase, remete-se a uma questão que seria como se os problemas sempre tivessem existido, só que em outros períodos não haveria tal diagnóstico. Nesse sentido, tanto os comentários a respeito da responsabilidade da família, como os comentários sobre o aumento de psicodiagnósticos, remetem as afirmações de Souza (2007) que, em um estudo com base na análise de prontuários de psicodiagnósticos, demonstra que persiste uma concepção onde a queixa escolar é entendida como um problema individualizado ou familiar, pertencente à criança e à sua família, na qual a escola tem pouca ou nenhuma parcela de participação (SOUZA, 2007).

O diretor, contrariando a lógica da fala dos profissionais desta e das outras duas escolas, traz elementos para uma discussão sobre o contexto escolar como relacionada aos motivos atribuídos a queixa escolar. Ele inicialmente ressalta a questão do professor não ter a possibilidade de dar o devido atendimento a todos os alunos ao afirmar que “se o professor for atender aquelas dificuldades individuais, o resto do grupo não vai (...). Infelizmente, a escola trabalha para quem consegue, porque quem não consegue está ficando para trás. (...) a escola está perdendo essa clientela, a escola está dando conta daqueles que caminham sozinhos praticamente”. Tais dados vão ao encontro do que Souza (2013) chama de inclusão excludente, em que os estudantes com dificuldades que os impedem de efetivar a sua aprendizagem estão incluídos nas salas de aula, porém, ao mesmo tempo, as práticas garantem unicamente entrada na escola, mas não conseguem assegurar a permanência e o efetivo acesso ao conhecimento (SOUZA, 2013).

O diretor destaca outro ponto importante sobre a escola, afirmando que a mesma “não representa nada daquilo que o adolescente quer (...), a escola hoje está muito distante, muito atrasado em relação as expectativas do aluno. Isso acaba gerando essa falta de compromisso, essa falta de vontade e, conseqüentemente, a indisciplina dentro das escolas”. A fala do diretor remete a questão da escola enquanto um contexto desinteressante e que seria produtor de alunos fracassados. O mesmo menciona, ainda, a questão de falta de compromisso dos alunos com os estudos enquanto motivo pelas queixas escolares, destacando que tal descompromisso é relacionado ao contexto escolar, sendo que ele questiona:

Por que o cara, dentro da sala de aula, para aquilo que o professor propõe ele não funciona, e para a vida social, na roda com os amigos, ele funciona de maneira perfeita, por que isso? Então, isso nos leva a acreditar que o problema não está com o aluno, mas sim, pela falta de compromisso que ele tem com a escola, e por que essa

falta de compromisso? Porque a escola não atende as ansiedades da criança, não atende aquilo que ele deseja, que ele almeja.

Pode-se pensar em alguns pontos interessantes para buscar responder a essa questão: “Por que essa falta de compromisso?”. Souza (2014), indica alguns dos aspectos importantes para se discutir a própria fala do diretor. Ela ressalta elementos como a padronização e a busca da homogeneidade, que tem sido historicamente presente nas escolas, com aulas e lições iguais para todos na classe, além dos ritmos, temas de estudo e outros elementos constitutivos do modelo escolar hegemônico (SOUZA, 2014). Com isso, não é de se surpreender que, ao considerar que a escola contém estudantes e seres humanos heterogêneos, as práticas homogeneizantes de ensino não deem conta das ansiedades e dos desejos das crianças, visto que os próprios métodos e conteúdos, por vezes, não fazem sentido para os estudantes.

Quanto as estratégias para o atendimento a casos de queixa escolar, eixo 3 de análise, a ATP comenta um aspecto que a mesma considera relevante (que se relaciona também com a quantidade de alunos em sala), quando comenta “com pouco aluno em sala de aula, quem sabe o professor conseguiria mudar ou ter duas metodologias de ensino, mas com a sala lotada não tem como”. A fala do diretor traz outro aspecto relevante para ser discutido ao dizer que “o professor, muitas vezes, na tentativa de trabalhar com os outros, tira da sala aquele que atrapalha, esse é o procedimento, adotado por alguns professores. O que não é viável, porque, na verdade, ele não resolve o problema, ele tira de sala, ele resolve o problema na aula dele, né, mas por outro lado ele priva aquele aluno de ter acesso aquele conteúdo que ele está trazendo”. Essa fala destaca um procedimento costumeiramente utilizado para os alunos que são considerados como “problemas”, que seria retirá-los de sala. Ele ainda destaca que, apesar de ter certo conhecimento das dificuldades, não vislumbra possibilidades de mudança, ao afirmar:

acho que hoje o professor não tem muito o que fazer para trabalhar as dificuldades, ele claro que tem N outras possibilidades de propor o trabalho, mas eu penso que qualquer proposta que seja feita por qualquer que for o professor, o aluno tem que querer, o aluno tem que querer, mas infelizmente o professor hoje ele já está bastante desmotivado, ele não está propondo muita coisa, o professor vem, trabalha, dá sua aula, o aluno diz que não entende, ele volta a repetir. Mas ele não propõe algo novo, infelizmente eu percebo assim. Existe outras possibilidades? Existe, existe sim, eu penso que o professor poderia estar trabalhando algumas outras atividades que poderiam estar melhorando um pouco esse índice, mas resolvendo o problema, não.

Ao retirar o aluno da sala, por exemplo, ou de não buscar estratégias diferentes de ensino que visem os principais interessados (os alunos), a escola deixa de cumprir o seu papel que, segundo Bray e Leonardo (2006) é o de ensinar visando o desenvolvimento e à formação

crítica do aluno, para que este seja capaz de interpretar o mundo e agir sobre ele. Todavia, a fala dos profissionais leva a entender que a escola, por vezes, vem negligenciando sua condição de promotora do desenvolvimento humano e não tem promovido transformações, ao contrário, vem reproduzindo a ordem social vigente. Ao não conseguir dar conta das demandas e de atividades que façam sentido para os estudantes, continua a reproduzir o que sempre foi feito.

A professora fala de sua experiência junto a crianças com deficiência, ao citar um caso, “ele gosta muito de carros, assim, conhece todos os carros novos, então eu fiz um alfabeto com as letras e a figura do carro (...). Fiz esse alfabeto, na hora ele viu, falou todos os carros, depois ele esqueceu, não quis mais trabalhar com aquilo. Ele aprende o que é do cotidiano” e afirma que o profissional que trabalha com educação especial “tem que ser uma pessoa com bastante paciência”. Ao falar acerca das estratégias utilizadas, a ATP também destaca suas experiências e vai ao encontro da professora ao dizer que há necessidade de haver “primeiro, paciência” e também destaca que há necessidade de se ter “muito carinho para essas crianças, muita compreensão”. Tais elementos demonstram uma tentativa de aproximação afetiva dos profissionais com as crianças, o que, de certa forma, corrobora o que afirma Codo e Gazzotti (2002 apud MATTOS, 2012), quando dizem que o processo de ensino-aprendizagem ocorre mediante o estabelecimento de vínculos afetivos e que este relacionamento com o educador é um fator que pode trazer consequências positivas para o aprendizado do aluno.

Em relação aos procedimentos da escola para o atendimento a casos de queixa escolar, eixo 4 de análise desta pesquisa, há um ponto convergente entre a fala da ATP e do diretor no que diz respeito a chamar os pais em casos de problemas de disciplina após dar uma advertência para o aluno e também afirmam não haver a utilização de suspensões de alunos. O diretor destaca alguns pontos como:

Alguns alunos que tem dificuldades são chamados, são chamados a família, deixando claro para a família que esse aluno precisa de um outro acompanhamento, e daí a escola acaba oferecendo apoio pedagógico e também a orientação feita a família e feita ao aluno. Quando necessário, e quando possível, a gente encaminha para o NAEP, que é o Núcleo de Atendimento Especializado da rede municipal, pra que esse aluno seja avaliado para ver o que precisa ser feito e o que é possível ser feito.

Ele destaca ainda que há casos de encaminhamento para o conselho tutelar, ainda que o utilize enquanto “pedido de socorro” em casos em que “a escola não sabe mais o que vai fazer”. Um método adotado pela ATP é um caderno presente na coordenação da escola, em que cada aluno tem uma ficha e ali está presente “tudo que o aluno faz de errado segundo a visão do professor de sala” e ainda destaca que essa visão do “errado” seria do próprio professor,

sendo que o papel da mesma seria “consertar aquilo que está um pouquinho torto”. A professora destaca somente o acompanhamento a problemas de aprendizagem, em que há o serviço do reforço escolar, cujo procedimento, segundo ela, é “cada professora teve que avaliar a turma em geral e ver quais alunos que tinham essa dificuldade de aprendizagem, eles foram para uma lista com o pessoal da supervisão junto com o pessoal da coordenação”.

Frente a todas essas estratégias, a princípio padronizadas, algo chama a atenção: todas elas centram-se apenas nos estudantes enquanto responsáveis pelos “seus” problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem. Seja na advertência, na suspensão, no caderno de anotações ou nos encaminhamentos, a lógica é responsabilização do próprio estudante, em que a escola praticamente se exime do processo. Tais dados confirmam os encontrados por Bray e Leonardo (2006) em sua pesquisa em escolas do Estado do Paraná, em que os resultados obtidos centraram as explicações para os problemas de comportamento nos próprios alunos, não sendo mencionada a sociedade que produz determinadas características nos indivíduos, nem a qualidade das práticas pedagógicas ou os diferentes tipos de relações interpessoais estabelecidos entre professor e aluno em sala de aula. Dessa forma, ainda que algumas reflexões mais críticas por parte dos profissionais sejam feitas, quando os procedimentos tornam-se padronizados, eles apenas reproduzem o que sempre foi feito, que é centrar os motivos e as possíveis soluções para a queixa escolar no próprio estudante, ou seja, há uma certa dualidade nas percepções, não havendo uma visão dialética do processo e que transcenda a noção de causa e efeito, de culpado e vítima, ao pensar em todo o processo de produção de queixas escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa trajetória, é importante notar que os principais resultados acabaram por apontar o que a literatura há muito tem denunciado: os profissionais continuam a atribuir aos próprios estudantes e suas famílias a responsabilidade pelas queixas escolares. Tal questão foi confirmada nos dados sobre os motivos atribuídos pelos profissionais a respeito da existência de queixas escolares, bem como pelas próprias estratégias utilizadas pelas escolas e pelos professores para o atendimento aos casos de queixa escolar, que centraram as principais hipóteses de “solução” ou de acompanhamento na própria criança.

Algo a ser notado, em todos os casos estudados, é que os procedimentos de atendimento aos casos de queixa escolar, sejam aqueles adotados especificamente pelos

professores, como aqueles padronizados pelas escolas, acabam por ser fundamentados em uma visão que naturaliza práticas e saberes relacionados ao fenômeno das queixas, concomitantemente apresentadas ao contexto escolar. Nos dados colhidos, a lógica continua considerando essas queixas como pertencentes ao próprio aluno, sendo que a ele caberia se “curar” de seus problemas no processo de escolarização. Ao focalizar as estratégias somente em elementos como a avaliação, encaminhamentos, reforço e “cadernos de anotações”, reafirma-se que a queixa pertence ao estudante. Assim, para a escola caberia “apenas” fazê-lo aprender, mas sem rever todas as demais variáveis que podem estar associadas a presença de tais queixas no contexto escolar, ou seja, a escola segue não se colocando “em questão” nesse processo, sem se avaliar enquanto parte de um contexto produtor de queixas escolares e desconsiderando as condições em que o fracasso escolar foi construído.

Especificamente sobre a formação do professor, essa segue sendo alvo de críticas por parte dos demais profissionais (e até dos próprios professores), que entendem a formação como não sendo suficiente para que o professor esteja preparado para a realidade a qual se depara no trabalho. Chama a atenção que tal argumento sobre a formação apareceu de forma desvinculada da realidade profissional, ou seja, discute-se sobre uma formação insuficiente, número excessivo de alunos e turmas, condições pouco adequadas de trabalho e carga de trabalho excessiva, enquanto dificultadores inerentes à atividade profissional, mas é recorrente a análise destes elementos de forma isolada, atribuindo à formação do professor um papel de responsabilidade isolada pela dificuldade nos atendimentos a casos de queixa escolar.

Nos dados apresentados, de forma geral, é presente uma visão essencialmente monocausal e culpabilizadora para o fenômeno estudado, uma visão que não leva em consideração a “natureza dialética” e o papel das mediações no contexto escolar e nas demais relações estabelecidas pelo estudante. Assim, apesar deste estudo retratar um fenômeno multifacetado, as visões e os posicionamentos dos profissionais parecem continuar legitimando exclusões e processos de naturalização de práticas e saberes que acabam por estigmatizar crianças, cujas histórias são marcadas pela suposta “incapacidade” atribuída a eles no processo de escolarização. Além disso, em alguns relatos, esteve presente uma visão idealizada de “família estruturada” que, em sua ausência, seria responsável pela presença de problemas no processo de escolarização, ou seja, persiste uma lógica culpabilizadora de que os alunos não aprendem porque a estrutura da família não seria favorável ao bom desempenho na escola, assim desconsiderando “novos” modelos de família, não associados necessariamente a ausência de uma estrutura, e sim, a quebra de um modelo construído e idealizado ao longo da história, que sequer caracteriza (ou caracterizou) a configuração das famílias brasileiras.

De fato, alguns discursos dos profissionais, identificados ao longo do processo, acabam por promover uma discussão mais crítica sobre a existência de queixas escolares. Quando, por exemplo, falas que identificaram que a escola tem se apresentado desinteressante e que as estratégias de ensino utilizadas não têm sido adequadas as expectativas dos alunos, a impressão é que existem profissionais implicados em “fazer diferente” ou, pelo menos, em “pensar diferente”, mas estes acabam por se frustrar diante das primeiras tentativas, talvez desanimados diante de um contexto escolar praticamente preditor de fracasso, não só para o aluno, mas também para o próprio professor. Com turmas com alunos em excesso, remuneração incompatível com a função, condições de trabalho pouco adequadas, ou seja, com uma realidade profissional pouco favorável para a atividade docente, como se motivar para que o diferente se efetive? Como “fazer diferente” com 60 horas semanais de trabalho e praticamente nenhum incentivo? A teoria que embasa esse trabalho se pauta em uma perspectiva dialética para a compreensão desse complexo fenômeno e parece que somente a partir de um olhar realmente contextualizado e que analise todas os elementos constitutivos das queixas poder-se-á realmente olhar para o fenômeno e visualizá-lo em sua complexidade.

Um fato chamou a atenção durante as coletas e parece importante ser apontado: nenhum profissional sabia a que se referia a queixa ou o fracasso escolar, sendo que, devido a isso, recorreu-se a termos mais conhecidos dos mesmos, como as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento, ainda que estes não se refiram exatamente a completude do fenômeno. A queixa escolar, apesar de ser debatida há algumas décadas na Psicologia Escolar, parece não fazer parte da formação ou dos estudos realizados pelos professores, demonstrando a relevância de discussões mais críticas na formação dos profissionais. Os dados colhidos nessa pesquisa também podem servir para reforçar a importância da presença de psicólogos nas escolas, para estes que, com uma visão crítica, possam estar focados em olhar para os processos de funcionamento da escola (e dos outros elementos associados a ela) e que sejam produtores do fracasso escolar. Visto que, somente a partir disso, podem ser visualizados os problemas no processo de escolarização de forma contextualizada, não reproduzindo a lógica “psicodiagnosticsadora”, nem retirando a autonomia do professor, e sim, com uma preocupação, inclusive ética, com o desenvolvimento de todos os atores presentes no contexto escolar.

Outra questão que merece destaque, é a própria história dos profissionais entrevistados, que possuem, via de regra, vasta experiência profissional. A maior parte deles já atuou em ambientes de extrema vulnerabilidade social e violação de direitos e, mesmo com todas as dificuldades elencadas ao longo do texto, parecem acreditar na educação e no fazer docente, o que pode ter relação com sua atuação tão longa junto as crianças. Algo a ser

ressaltado é o momento da coleta dos dados nas escolas, em que o pesquisador se deparou com escolas “com portas abertas” para a pesquisa, já que todas as contatadas aceitaram a participação e com a presença de profissionais bastante disponíveis para relatar, discutir e até repensar suas práticas. Todos os elementos apontados ressaltam a importância do estudo realizado, ao mesmo tempo que indicam a necessidade de aprofundamento em outras pesquisas sobre a temática que possam também compreender o entendimento dos próprios estudantes e suas famílias quanto a questão aqui estudada, dando conta, ainda mais, da complexidade do fenômeno.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Jungueira de, et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p.54-72.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. "A culpa é sua". **Psicol. USP**, São Paulo, v.17, n.1, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 de novembro de 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MARTINS, Edna; MAZZOLINI, Beatriz Pinheiro Machado. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicol. estud.**[online]. 2011, vol.16, n.1, pp. 157-163. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000100019&lang=pt. Acesso em: 07 de junho de 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicol. cienc. prof.**[online]. 2013, vol.33, n.2, pp. 414-427. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200012&lang=pt. Acesso em: 05 de maio de 2014.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES** [online]. 1998, vol.19, n.44, pp. 19-32. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lang=pt. Acesso em: 08 de junho de 2014.

BRAY, Cristiane Toller; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar Educacional** vol.15 nº 2. Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200007&lang=pt>. Acesso em: 23 de abril de 2014.

Brasil. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 05 de novembro de 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O Príncipe que virou sapo – considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In: PATTO, Maria Helena de Souza. **Introdução a queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CARDELLI, Douglas Teixeira; ELLIOT, Ligia Gomes. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2012, vol.20, n.77, pp. 769-798. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000400008&lang=pt. Acesso em 15 de maio de 2014.

CARVALHO, Diana Carvalho de; SOUZA, Simone Vieira de. Fracasso escolar: um tema ainda atual na formação de professores? In: CARVALHO, Diana Carvalho de, et. al. **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2009. p. 85-101.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 09 de novembro de 2014.

GARCIA, Guilherme. A relação pedagógica como vínculo libertador: Uma experiência de formação docente. PATTO, Maria Helena de Souza. **Introdução a queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

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

GOUVEIA, Aparecida Joly. A escola, objeto de controvérsia. In: PATTO, Maria Helena de Souza. **Introdução a queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Vamos conhecer o brasil**. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao>, Acesso em: 05 de junho de 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Avaliação psicológica e as relações institucionais**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2011. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/anodaavaliacaopsicologica_prop8.pdf> Acesso em: 09 de novembro de 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições Gerais para o Trabalho Pedagógico em Salas Multisseriadas. **Nuances: Estudos Sobre Educação**. Presidente Prudente, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2725/2526>. Acesso em: 25 de junho de 2014.

MARTINI, Mirella Lopez; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, 2002, 6(2), p. 149-156. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3302/2646>. Acesso em: 01 de junho de 2014.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educ. rev.** [online]. 2012, n.44, pp. 217-233. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000200014&lang=pt. Acesso em: 20 de maio de 2014.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Fracasso escolar: uma questão médica? In: TOZZI, Devanil A., et al. **Toda criança é capaz de aprender?** São Paulo: FDE, 1990. p. 29-31. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p029-031_c.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2014.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. In: PATTO, Maria Helena de Souza. **Introdução a queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

OKLANDER, Violet. **Descobrimo Crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Sammus Editorial, 1980.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Introdução a queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PADRO FILHO, Kleber. Uma genealogia das práticas de normalização nas sociedades ocidentais modernas. CAPONI, Sandra; VERDI, Marta; BRZOZOWSKI, Fabiola Stolf; HELMANN, Fernando. **Medicalização da vida: Ética, Saúde Pública e Indústria Farmacêutica**. Palhoça: Editora Unisul, 2010.

RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educ. rev.** 2010, vol.26, n.1, pp. 57-87. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 de novembro de 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; CAMPOS, Ana Paula Soares; FERNANDES, Isabela Andrade. Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Estud. psicol. (Campinas)** 2012, vol.29, n.2, pp. 241-252. ISSN0103166X. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000200010&lang=pt>. Acesso em: 04 de maio de 2014.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A queixa escolar na perspectiva de educadores da Educação Especial. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2012, vol.16, n.1, pp. 15-23. ISSN 1413-8557. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100002&lang=pt>. Acesso em: 04 de maio de 2014.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas de professores como determinantes não intencionais da competência intelectual In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981

SALVARI, Lúcia de Fátima Carvalho; DIAS, Cristina Maria de Souza Brito. Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. **Estud. psicol. (Campinas)** [online]. 2006, vol.23, n.3, pp. 251-259. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 de novembro de 2014.

SOUZA, Beatriz de Paula. Puxando o Tapete da Medicalização do Ensino: Uma Outra Educação É Possível. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 299-316, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2733/2533>. Acesso em: 25 de junho de 2014.

SOUZA, Beatriz de Paula. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Prontuários Revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.** 2006, vol.32, n.3, pp. 477-492. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lang=pt. Acesso em: 05 de maio de 2014.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: **Estilos da clínica**, 2000. v. 5, n. 9, p. 134-154.

SOUZA, Marilene Proença de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2009. Disponível em:

<http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/12003/art_SOUZA_Psicologia_Escolar_e_Educacional_em_busca_de_2009.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 de abril de 2014.

SOUZA, Simone Vieira de. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível**: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. DanielGrassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.