



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

EURISTELA BARRETO SODRÉ

**A QUEIXA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL: Uma abordagem psicossocial dos
processos educativos**

Petrolina

2019

EURISTELA BARRETO SODRÉ

**A QUEIXA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL: Uma abordagem psicossocial dos
processos educativos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa

Pesquisa realizada com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Petrolina

2019

S679q Sodré, Euristela Barreto.
A queixa escolar na perspectiva de educadores do ensino fundamental:
uma abordagem psicossocial dos processos educativos. / Euristela Barreto
Sodré. -- Petrolina, 2019.
xiii, 157 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Vale do
São Francisco, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2019
.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa.

Referências.
1. Psicologia escolar - educacional. 2. Queixa escolar. 3. Professores -
Rede pública municipal - Juazeiro (BA). Psicologia histórico-cultural. I. Título. II.
Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 370.15

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

EURISTELA BARRETO SODRÉ

A QUEIXA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL: Uma abordagem psicossocial dos
processos educativos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Aprovada em: 22 de fevereiro de 2019.

Banca examinadora



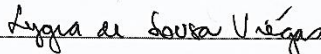
Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa

Doutora em Psicologia Social, Colegiado de Psicologia/Univasf



Franciela Félix de Carvalho Monte

Doutora em Psicologia Cognitiva, Universidade de Pernambuco



Lygia de Souza Viégas

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, UFBA



Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Doutor em Ciências da Educação, Colegiado de Psicologia/Univasf

A todos que lutam/lutaram pela sobrevivência da escola pública de qualidade.

Aos professores participantes dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A busca por compreender os discursos de educadores foi uma tarefa exaustiva e desafiadora, pois o rigor metodológico, aliado à necessidade do zelo pelos participantes, confere à produção científica uma tarefa complexa. Isso atualizou o sentimento do ser professora na educação pública e do compromisso político-social que confere a essa profissão. Isso justifica o caminho percorrido na graduação em psicologia, que, em sua diversidade, possibilitou-me construir um modo de perceber o mundo e atuar sobre ele.

Ressalto que nenhum percurso é realizado de forma solitária e acredito que há energias Superiores que nos lançam aos desafios e também amparam, inspirando nossa consciência em direção às escolhas.

Agradeço imensamente à minha família, pela irrestrita crença nos meus projetos, tendo a representação de meu irmão Euriclesio, que apoiou do início, de perto e incondicionalmente para que eu pudesse continuar seguindo – gratidão infinita. A Euriclésio, artista plástico, agradeço ainda por ter cedido uma cópia da sua obra “Projeto de Paineis *Educação para Todos*” (anexo D), utilizada com o intuito de fazer uma tradução artística da temática da pesquisa

À minha orientadora, Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa, pela presença cuidadosa e por me apresentar com muita competência um mundo teórico tão enriquecedor, aceitando e acompanhando todos os desafios surgidos na jornada acadêmica, cujos encontros eram regados de receptividade e compreensão.

À banca de qualificação, professora Franciela Félix de Carvalho Monte e professor Marcelo Silva de Souza Ribeiro, que se prontificaram a conhecer o andamento do trabalho já percorrido e trazer suas contribuições. Tendo na banca de defesa final a presença da professora Lygia de Sousa Viégas compondo o trio de avaliadores, cada um com seus ricos apontamentos.

Aos demais professores do programa de mestrado, pela participação nessa trajetória, através das ricas discussões, que contribuíram significativamente para o amadurecimento acadêmico.

E à secretaria do Colegiado, através da servidora Patrícia de Fátima Costa Beserra, pelo trabalho eficiente e acolhedor.

Agradeço também à Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro, que, pela segunda vez, abriu portas para que eu continuasse perseguindo minhas utopias.

Aos meus colegas do mestrado, que dividiram a intensidade da tarefa de estudar, de modo que não nos perdemos diante da necessidade do percurso individual que nos era exigido; em destaque, à minha nova amiga e parceira de profissão, Elaine Trevisan.

Esse texto monográfico não é resultado de apenas dois anos de trabalho, tempo desse Programa de Mestrado, mas a elaboração de ideias que têm uma gênese mais antiga: nascida na formação em Pedagogia, pela UNEB, retomada por formações posteriores e continuada na formação em Psicologia. Essa última, culminada na produção do trabalho de conclusão de curso. Portanto, muitos parceiros têm colaboração nessa dissertação.

Ao Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana (CEPEHU), na UNEB de Irecê-BA, que possibilitou minhas primeiras aproximações com as ideias marxistas, através da coordenação do Professor Cláudio Eduardo Félix.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil (NUPIE), através do professor Marcelo Ribeiro e Psicóloga Melina Carvalho, parceiros e amigos, agradeço pelo enriquecimento oportunizado nas reuniões desse grande núcleo de pessoas apaixonadas pela infância; gratidão também a todos os demais colegas.

À Professora Virginia Passos, que me permitiu conhecer o Projeto de Extensão Queixa Escolar, também grande parceira na defesa por uma educação desmedicalizada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que garantiu que eu pudesse ter dedicação exclusiva na realização dessa pesquisa e construção desse trabalho.

Aos colegas do Centro Espírita Luz Amor e Caridade, pelos encontros de acolhida e fortalecimento.

À Luana Matias, pela revisão qualificada e cuidadosa, que teve o olhar sobre o texto para além da técnica.

A todos que conhecem a minha trajetória pessoal e acadêmica/ profissional, em especial àqueles presentes na reta final, ofertando reflexões teóricas, conselhos, presença, afeto e cuidado: Dona Lia e Sr. Vila (meus pais), Euri, Teinha, Ruan, Matheus, Beto, Francine, Daniel, Nane e Lico, permitindo mais leveza neste momento.

Existirmos: a que será que se destina?
Pois quando tu me deste a rosa pequenina
Vi que és um homem lindo e que se acaso a sina
Do menino infeliz não se nos ilumina
Tampouco turva-se a lágrima nordestina
Apenas a matéria vida era tão fina
E éramos olharmo-nos intacta retina
A cajuína cristalina em Teresina (Veloso, 1979).

RESUMO

A queixa escolar é uma problemática que vem sendo investigada pela Psicologia, identificando-se uma estreita relação entre este tema e o desenvolvimento infantil e fracasso escolar. O presente estudo investigou a compreensão dos educadores acerca da queixa escolar em relação aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, participaram 16 professores da rede pública municipal de Juazeiro-BA, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado e questionário sociodemográfico. Os dados foram tratados com base nas diretrizes da categorização de conteúdo, proposto por Bardin (2002), e discutidos a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e da pedagogia histórico-crítica, que compreendem o homem na sua relação dialética com o meio social historicamente situado. Resultaram desse estudo cinco eixos: As concepções de desenvolvimento infantil; Percepção sobre o desempenho dos alunos; Características da queixa escolar; Ações dos professores diante da queixa; e Percepção sobre o encaminhamento dos alunos com queixa escolar para os serviços de saúde. De um modo geral, destacou-se nas falas das participantes que o desenvolvimento infantil tem relação estreita com a aprendizagem e que a participação familiar é fator importante para o desenvolvimento da criança, de forma que sua ausência implica no fracasso escolar da criança. Como forma de enfrentamento à queixa escolar, as participantes relataram investir na diversidade metodológica, realizando um trabalho pedagógico singular. Todavia, caso não conseguissem resultado satisfatório, consideraram necessário recorrer aos profissionais de saúde para avaliar a criança, embora alguns considerassem o encaminhamento uma via de medicalização do processo educativo. Espera-se que, a partir das provocações durante a entrevista, essas reflexões possam estimular os professores pesquisados a pensarem sobre as queixas produzidas sobre os alunos e os elementos que se aliam ao fenômeno e, assim, poder construir um novo arcabouço interpretativo para as dificuldades no processo de escolarização dessas crianças. Considera-se, também, que as dificuldades não são exclusivas das crianças, mas articuladas a toda uma dinâmica educacional e institucional, incluindo as condições de trabalho dos professores. Espera-se, portanto, que os dados e as discussões desenvolvidas nesse estudo sejam colaborativos para o enriquecimento científico/acadêmico na área da psicologia e da educação, produzindo conhecimento, alargando perspectivas e alcançando a sociedade.

Palavras-chave: Queixa escolar. Professores. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica. Medicalização.

ABSTRACT

Scholar complaint is an issue that's been overreviewed by psychology and identifies the close relationship among this theme, child development and the scholar failure. The present paper studied the comprehension of the educators about the scholar complaint engaged to the students of the elementary school. 16 municipal teachers of Juazeiro-BA were the sample of this Study. The present research has a qualitative and exploratory feature and it used a semistructured interview model and a social background questionnaire. Data were analysed with the Bardin (2002) model of categories and they were discussed through a historic-cultural perspective of the human development and through the historical-critical pedagogy and both understand the humans as their situated dialectical relationship with the social-historic. Five thematic axes were conducted on this study: the conceptions about the childhood development; the perception about the students' outcomes; features of the scholar complaint; Behaviours directed to the children's outcomes and the perceptions about the student referral to health public services. Generally the subjects' claims highlighted that the child development has a close relationship with learning; the family participation was an important trait of child development and that their absence might be related to the child's scholar failure. As a form of the scholar failure coping, the educators said that they invest in methodological diversity, making a singular pedagogical nevertheless, if they don't achieve a satisfactory outcome, they consider the necessity to refer to health workers to evaluate the children, even though some of them consider this referral as a way to medicalization of the educative process. It is expected that, from the provocations during the interviews, these reflections might stimulate the teachers to think about their complaints about the students and the elements that allies to this phenomena and, thus, they might build a new interpretative resource to the difficulties on the scholarization process of these children. It is also considered that, the difficulties aren't exclusive to the child, but, linked to every educational and institutional dynamics, including the teachers' working conditions. It is expected that the data and the discussion made in this work might be collaborative to the enhancement academic and scientific of the psychology and education, producing knowledge, broadening perspectives and reaching the society.

Keywords: Scholar complaint. Teachers. Historic-cultural psychology. Historical-critical pedagogy. Medicalization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vendas de Caixas de Ritalina, Concerta e Venvanse.....	55
Figura 2 – Distribuição dos Participantes quanto à formação acadêmica	74
Figura 3 – Distribuição das participantes quanto ao grau de escolaridade	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Venda proporcional (%) de caixas (UFD) de Cloridrato de Metilfenidato por mês x ano.....	56
Tabela 2 – Dados sociodemográficos das participantes.....	73
Tabela 3 – Compreensão sobre desenvolvimento infantil	77
Tabela 4 – Fatores que promovem o desenvolvimento	84
Tabela 5 – Perspectiva dos professores quanto ao desempenho do aluno	88
Tabela 6 – Fatores que compõem o discurso da queixa escolar	100
Tabela 7 – Estratégias de intervenção sobre a criança em queixa escolar	112
Tabela 8 – Percepção Sobre o Encaminhamento dos alunos com Queixa Escolar para os Serviços de Saúde.....	119

Sumário

1. Introdução	15
2. A perspectiva histórico-cultural	21
2.1 A constituição cultural do psiquismo humano	21
2.2 Relações entre o desenvolvimento cultural do psiquismo e a pedagogia	27
3. Apresentando a queixa escolar	35
3.1 A produção da queixa escolar e a relação com as perspectivas de desenvolvimento infantil	38
3.2 O fracasso do sistema escolar refletido no fracasso da escola	42
4. A medicalização dos processos educativos	46
5. Percurso Metodológico	60
5.1 Caracterização Geral	60
5.2 Participantes	61
5.3 Instrumentos e materiais	61
5.4 Procedimentos de coleta	62
5.5 Procedimento de Análise de dados	63
5.6 Aspectos Éticos	65
6. Resultados e Discussão	67
6.1 O contexto de pesquisa: a rede municipal de educação de Juazeiro-BA	67
6.2 Caracterização dos participantes	71
6.3 Resultados da análise das entrevistas:	76

6.3.1 Eixos temáticos e Categorias	76
6.3.1.1 <i>Eixo 01: As Concepções de desenvolvimento infantil</i>	77
6.3.1.2 <i>Eixo 2: Perspectiva dos professores quanto ao desempenho do aluno</i>	86
6.3.1.3 <i>Eixo 03: Características da queixa escolar</i>	100
6.3.1.4 <i>Eixo 04: Ações dos professores diante da queixa</i>	111
6.3.1.5 <i>Eixo 05: Percepção sobre o encaminhamento dos alunos com queixa escolar para os serviços de saúde</i>	119
Considerações Finais	131
Referências	137
Anexo A - Perfil sociodemográfico das participantes	151
Anexo B - Questionário Sociodemográfico e Roteiro de Entrevista	152
Anexo C - Termo de consentimento Livre e esclarecido	153
Anexo D - Projeto de Painel Educação para Todos	156

1. Introdução

A Psicologia é uma das áreas que vêm se ocupando dos problemas que atingem a escola, sendo a produção da queixa escolar um dos alvos de investigação. As explicações sobre a queixa, encontradas em algumas pesquisas (Braga & Morais, 2007; Cavalcante & Aquino, 2013; Cruz & Borges, 2013; Tada, Sápia & Lima, 2010) revelam que a culpa recai, em maioria, sobre a criança e sua família e pouco se expõe a respeito dos elementos institucionais envolvidos na construção dessa queixa.

É importante, inicialmente, compreender que queixas escolares são "as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar" (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos, 2014, p. 422), sendo, pois, um discurso elaborado sobre a criança inserida no ambiente escolar, de modo que os educadores se veem com dificuldades de resolver sozinhos, e não raro recorrem a outros profissionais para ajudar na descoberta do problema. Ressalta-se que não apenas crianças mas adolescentes também podem se tornar alvo de queixas escolares, logo pode-se dizer que o discurso da queixa incide sobre o escolar Dazzani et al (2014) destacou ainda em seu trabalho de levantamento sistemático de que os pesquisadores do tema perceberam que "é um fenômeno complexo, decorrente de uma rede de relações que perpassa por dimensões históricas, sociais, institucionais e político-econômicas". Estudos da área apontam que dificuldades de aprendizagem e questões comportamentais são as queixas mais citadas nos prontuários de serviços de saúde (Braga & Morais, 2007; Carneiro & Coutinho, 2015; Encarnação, 2015; Nakamura, Lima, Tada & Junqueira, 2008; Rodrigues, Campos & Fernandes, 2012; Scortegagna & Levandovisk, 2004).

A chegada dessas queixas aos serviços de saúde está pautada na compreensão de que é um problema individual pertencente à criança encaminhada, desconsiderando o que se passa no cotidiano escolar desse sujeito e, assim, envolvendo, na maioria das vezes, a medicalização da aprendizagem (Proença, 2004), logo, recaindo sobre essa criança o atendimento clínico e cognitivo (Facci & Souza, 2014).

Essa forma de interpretar os problemas da educação, vendo-os como um fenômeno patológico da criança, pode ser entendida como uma visão medicalizante (Viégas, 2016). Medicalizar a educação significa interpretar o insucesso escolar a partir das estruturas psíquicas do sujeito e/ou de sua estrutura familiar, negando as influências das relações institucionais escolares e, assim, obscurecendo preconceitos que incidem sobre as crianças de classes populares (Proença, 2004).

Outro ponto importante a ser discutido aqui diz respeito à relação entre a queixa escolar e idade/escolaridade. Alguns autores (Encarnação, 2015; Carneiro e Coutinho, 2015; Rodrigues et al., 2012; Nakamura et al., 2008; Braga & Morais, 2007; Scortegagna & Levandovisk, 2004) discutem que há uma expectativa da escola quanto ao desempenho acadêmico das crianças ingressantes, atentando para aquelas que não vêm correspondendo aos padrões de normalidade. O não-aprender pode ser traduzido em indisciplina, isolamento, agressividade, entre outros.

Estudos apontam que o perfil das crianças que são encaminhadas por motivo de queixa escolar para atendimento em serviço de saúde mental encontram-se nas idades de 7 a 10 anos (Carneiro & Coutinho, 2015) ou 5 a 14 anos (Nakamura et al., 2008), fase esta que correspondente à matrícula da criança no ensino fundamental obrigatório (Brasil, 1996), período em que as crianças estão em processo de

alfabetização, tendo maior aproximação sistemática com o código linguístico e, portanto, em processo de construção da sua formação intelectual.

Esses elementos têm sido a base da produção de queixas dos professores sobre os alunos, o que motiva a presente pesquisa a adentrar o universo escolar, atentando para o entendimento dos professores quanto a esse processo de escolarização inicial. Para autores como Freire (2017), Viégas (2016), Souza (2006; 2007) e Proença (2004), as dificuldades emocionais e os conflitos internos dos escolares têm sido compreendidos como dificuldades de ordem psicológica e/ou relacionados à sua configuração familiar.

Além disso, relatos de professores em pesquisa (Rodrigues et al., 2012) apontam que esses conflitos emocionais trazem implicações para o aprendizado e o emocional baixo. Diante desses fatores, evidencia-se a necessidade de averiguar como os educadores envolvidos com crianças no início do processo de escolarização concebem as dificuldades de aprendizagem desse público, o que justifica a escolha dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental como protagonistas nessa pesquisa.

Ao reconhecer que a queixa escolar deve ser vista de forma multifatorial – política, econômica, ideológica, pedagógica –, essa pesquisa recorre à vertente Histórico-Cultural da psicologia (Ribeiro & Viégas, 2016; Viégas, 2016; Facci & Souza, 2014; Martins & Rabatini, 2011), que, ao considerar os aspectos históricos e sociais cujo fenômeno se assenta, faz uma interpretação abrangente sobre ele, rompendo com a naturalização dos fenômenos psicossociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica (Duarte, 2001, 2004, 2013; Saviani, 2000), que também apoia essa pesquisa, pauta-se nos pressupostos marxistas, assim como a Psicologia Histórico-Cultural, ambas produzindo conhecimento sobre a constituição

humana, tendo a *historicidade e a cultura* como parte dos elementos fundadores dessa constituição. Ou seja, deve-se considerar o cenário histórico-social que circunda essa escola e, ao mesmo tempo, referenciar o discurso dos professores sobre a queixa escolar, entendendo ainda que esse mesmo discurso retroalimenta o referido cenário.

Assim, para Marx (citado por Holzkamp, 2016, p. 68), “a especificidade do ser humano se centra na produção das condições e meios de vida e que, portanto, não está apenas submetido às condições, mas que produz, ele mesmo, as condições sob as quais vive”. Ou seja, o homem interage com o objeto de conhecimento de forma recíproca: esse é o processo dialético. Essa visão de homem constituirá o recurso teórico interpretativo sobre os discursos trazidos pelos professores/participantes nessa pesquisa, uma vez que o fenômeno em questão - queixa escolar - será conhecido a partir do lugar de fala de quem o elabora.

Considerar que o contexto onde o professor atua contribui para o direcionamento de seu modo de perceber os fenômenos educativos significa pensar que o discurso proferido por ele traduz seu modo de viver e entender o fenômeno (queixa escolar). Logo, o modo do professor lidar com essa problemática vai perpetuando essa lógica.

Torna-se urgente a problematização do desenrolar das queixas escolares, uma vez que se está produzindo adoecimento a partir do momento que se responsabiliza o aluno pelo seu fracasso e, portanto, encobrendo outros elementos que devem fazer parte do rol de discussão sobre a queixa escolar. Conforme Souza (2006), ao atender a criança, deve-se acrescentar no entendimento da queixa os seus pertencimentos sociais para além do seu núcleo familiar.

Sendo assim, essa pesquisa teve como objetivo principal investigar a compreensão dos educadores acerca da queixa escolar, em relação aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Juazeiro-BA. A escolha por esse município foi pelo interesse em continuar as investigações iniciadas na pesquisa realizada na graduação em psicologia na oportunidade de construir o artigo de trabalho final de curso (TCC). Neste, surgiram dados que sinalizaram a necessidade de explorar mais sobre o tema. Além disso percebeu-se que há poucas pesquisas sobre queixa escolar envolvendo municípios da Bahia.

Essa pesquisa se justificou pela necessidade de ampliar as discussões sobre a queixa escolar, uma vez que o discurso da medicalização da educação tem sido pouco questionado entre professores - interlocutores importantes no processo educativo. Visa-se compreender esse fenômeno no território baiano, de onde não se tem encontrado muitas pesquisas sobre o tema.

Justificou-se, sobretudo, pela atualidade do tema, cujo debate foi instaurado no país de modo mais contundente por meio do Manifesto de Lançamento do Fórum sobre Medicalização da Vida e da Educação, em 2010, destacando uma problemática que se apresenta cada vez mais urgente.

A relevância social e científica situa-se na construção de um novo arcabouço interpretativo para as dificuldades do processo de escolarização das crianças da rede pública municipal, possibilitando o repensar das práticas que inserem crianças e adolescentes na esteira da medicalização.

A dissertação está organizada em três capítulos teóricos, de forma que o primeiro aborda a base epistemológica que ampara esse estudo, apresentando discussões conceituais e pesquisas que tratam das temáticas exploradas neste trabalho; o segundo capítulo expõe temas que atravessam a produção da queixa

escolar, a partir da referência de outros estudos e respectivos dados; e no terceiro, há uma dedicação ao debate da medicalização dos processos educativos, como um desdobramento alinhado ao modo como se compreende a queixa escolar.

Segue-se descrevendo o método, ou seja, o caminho percorrido durante a pesquisa, especificando-se cada etapa. Após essa seção, os dados são apresentados de forma temática, com auxílio de tabelas, traçando as discussões a partir de fragmentos das entrevistas, fundamentados pelas abordagens Histórico-Cultural da Psicologia e da Pedagogia Histórico-Crítica.

2. A perspectiva histórico-cultural

As ideias explicam a realidade histórica e social ou precisam ser explicadas por ela? (Patto, 2008)

Nesse capítulo, abordar-se-á uma trajetória epistemológica a respeito do tema, a partir de conceitos que fundamentam a perspectiva histórico-cultural, possibilitando compreender o arcabouço interpretativo onde se assentarão os achados.

Segue-se inicialmente um delineamento da natureza cultural do psiquismo, como uma discussão importante para pensarmos que a constituição humana se dá no campo contextual e, portanto, os problemas também se dão nessa configuração.

Na sequência, ousa-se realizar um debate a respeito da afinidade entre essa abordagem da Psicologia e a Pedagogia Histórico-Crítica, perspectivas que se encontram no mesmo ponto epistemológico. Esse estudo constitui-se, então, de uma esteira discursiva complexa e complementar, uma vez que a Psicologia entra na seara da natureza social dos processos psicossociais e a ciência pedagógica recepçiona essa visão psicológica, ofertando um modelo pedagógico coerente com essa lógica do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a Psicologia Histórico-Crítica se constitui um fundamento psicológico para a prática pedagógica.

2.1 A constituição cultural do psiquismo humano

Estruturar-se na Psicologia Histórico-Cultural para interpretar os fenômenos psíquicos educacionais diz respeito a ir de encontro às perspectivas maturacionistas, biologicistas da aprendizagem e desenvolvimento humano e assumir uma visão de homem pautada nos pressupostos marxistas, por meio dos quais Vygotsky (2007) construiu sua obra. Pela via das elaborações de Vygotsky, será tecido neste estudo a

construção social do homem enquanto sujeito psicológico, envolvendo a dimensão desenvolvimento-aprendizagem, que fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural, referencial teórico que sustenta essa dissertação.

Esses conceitos referenciam também uma compreensão de educação escolar, denominada Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva também presente no estudo como diálogo importante junto à Psicologia, uma vez que o campo da pesquisa é o espaço escolar, podendo, assim, ampliar articulações teóricas que refletem sobre esse contexto.

Em ambas as correntes, defende-se que o homem se constitui a partir das relações estabelecidas em seu meio sócio-histórico, cuja apropriação da cultura e, concomitantemente, a estruturação psíquica, ocorrem nessas relações por intermédio da linguagem, recurso mediador que permite ao sujeito se apropriar dos códigos culturalmente construídos (Meira, 2007).

Nessa premissa, ao se relacionar com as gerações anteriores a partir de heranças materiais e imateriais elaboradas por essas gerações, o sujeito apropria-se da sua história social. Dessa forma, a constituição do psiquismo tem sua natureza na cultura, em um tempo histórico cujo processo educativo pode ser de forma intencional ou não (Duarte, 2004). Esses elementos são fundamentais para discernir o desenvolvimento humano daquele que acontece nos demais animais.

Na perspectiva Histórico-Cultural, a linguagem ocupa um lugar crucial nessa constituição humana, pois é o recurso de registro do sentido e organização da experiência da criança. Essa ideia surge na defesa de Vygotsky (2007), que, ao estudar a gênese do uso da linguagem, percebeu que a criança usa a fala como instrumento organizador da ação. Assim como se usam os olhos e as mãos, ela utiliza

as palavras que também se constituem estímulos para auxiliar na solução dos problemas.

O que Piaget intitulou de “fala egocêntrica”, Vygotsky trata como uma base para fala interior, que se constitui como comunicativa, quando externalizada. Assim, sendo a fala um meio de perceber o mundo, torna-se parte fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança (Vygotsky, 2007). Essa descrição induz à reflexão sobre a importante função da linguagem na constituição das funções psicológicas superiores (FPS), conceito esse destacado por Vygotsky como fundamentalmente humano.

Considerando a linguagem como o conjunto de signos linguísticos organizados de acordo com a cultura, a construção do pensamento verbal e da fala racional se dará a partir dessa organização, ressaltando-se que todo esse movimento modifica como o sujeito opera sobre a realidade (Werner, 2015). É o que se entende como um processo dialético, cuja aquisição do sistema linguístico de uma cultura promove mudanças no próprio sujeito e, concomitantemente, incidirá sobre a própria cultura, modificando-a.

A matriz que sustenta essa compreensão de desenvolvimento humano é o materialismo histórico-dialético, da qual Vygotsky se sustentou para construir sua obra. Assim, esta matriz tornou-se o fio condutor para elaborar uma concepção de formação psíquica do homem. Ainda que Marx não tenha se preocupado em discutir o sujeito psicológico, na sua descrição de homem, enquanto ser fundamentalmente social e histórico, foi extraído o fundamento psicológico do homem (Meira, 2007).

Pautado também nesse pressuposto, os estudos de Leontiev (Meira, 2007) sobre a formação humana trazem grande contribuição para pensar no sujeito como um ser sócio-histórico. Esse autor traz o conceito de Marx de ‘atividade’, definida como elemento central para traduzir a concepção marxista pela dimensão psicológica.

Meira (2007) assinala que, para Leontiev, a formação humana se dá por meio da produção material a partir do trabalho em que, ao construir seus objetos, realidades, imagens, palavras, o sujeito transfere para esses produtos sua atividade física e mental, produzindo, assim, cultura.

Essa atividade humana, que pode ser o trabalho laboral, a execução de uma atividade profissional em troca de um salário (como se dá na sociedade capitalista, por exemplo), pode-se referir também a alguma ação humana simples, em que o sujeito constrói uma ferramenta para satisfazer uma necessidade. Logo, essa ferramenta é o intermédio entre a necessidade e a satisfação desta. Além disso, pelo trabalho, o sujeito desenvolverá habilidades, formas de organização e até mesmo o surgimento de outras necessidades (Duarte, 2004).

A discussão dessa ordem situa-se aqui no intuito de demarcar elementos que definem, para Marx e, posteriormente, para Vygotsky, a natureza cultural do desenvolvimento humano. Nesse sentido, entende-se que, para o sujeito constituir-se como tal, é fundante sua inscrição social, marcada pelos traços culturais desenvolvidos naquele contexto. Assim, esse sujeito só será compreendido se, junto a ele, for considerado o seu contexto.

Desse modo, com relação ao objeto dessa pesquisa, pode-se pensar que, no contexto escolar, quando a criança apresenta determinada “dificuldade” no seu processo de escolarização, tal dificuldade só poderá ser compreendida se situada no contexto micro e macro que envolve essa criança e não apenas nas suas características biológicas.

Essa compreensão de desenvolvimento confronta com as teorias que defendem o desenvolvimento e a aprendizagem sustentada em funções naturais, bem como aquelas que pautam o desenvolvimento humano a partir da ação do ambiente

sobre este, sem buscar compreender como transformam as funções psíquicas naturais em culturais (Asbahr & Nascimento, 2013).

O aspecto biológico é condição primeira do ser humano, todavia, é por meio das aptidões adquiridas no plano cultural que ele se humaniza, sendo esta uma relação dialética de apropriação-objetivação do meio, no qual, pela e na atividade e produção de objetos, linguagem, o homem imprime significado e, ao mesmo tempo, se apropria desse significado (Barroco & Superti, 2014).

Não se pretende aqui negar os marcadores biológicos para compreender a formação humana, pois as características biológicas são base para o desenvolvimento do sujeito. Porém, como assinalado por Ribeiro, Lima e Valiengo (2013), essas características sozinhas não garantem o processo de humanização deste sujeito, uma vez que precisa se relacionar com a cultura. Ao tempo que a criança intensifica suas relações com o mundo, o fator cultural torna-se determinante no seu desenvolvimento (Meira, 2007).

Na perspectiva de Leontiev (Meira, 2007), a dimensão biológica é uma condição em que o indivíduo é um candidato à humanidade, o ser que se concretizará enquanto humano na relação com outros humanos, ratificando, pois, o valor da cultura na humanização do ser, que, por ocasião da sua inscrição social, vai se construindo e desenvolvendo, inclusive, sua condição biológica.

Conforme mencionado anteriormente, a cultura é elemento crucial na constituição do sujeito, a qual possibilitará o desenvolvimento das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores (FPS) - imaginação, a escrita, a leitura, a memória e a atenção voluntárias, a concentração, o raciocínio lógico-matemático (Ribeiro et al., 2013).

O tipo superior do psiquismo se constitui da apropriação dos signos culturais historicamente construídos, ainda que seja fundamental o entrelaçamento e contradições instaladas entre o processo cultural e o biológico (Asbhar & Nascimento, 2013).

As FPS surgem para se distinguirem das funções psicológicas elementares. Estas últimas, pautadas biologicamente, põem o homem em uma relação direta e espontânea com o meio; as primeiras, por sua vez, se constituem pela relação mediada do homem com o meio, produzindo condutas intencionais, controladas, transformando os processos intersíquicos (na relação com o outro) em intrapsíquicos (Werner, 2015).

No livro *a Formação Social da Mente*, Vygotsky (2007) traz um exemplo que clareia a compreensão de como ocorre o processo de internalização dos códigos sociais. No ato de apontar um objeto – quando a criança dirige sua mão a um objeto, na tentativa de pegá-lo –, o apontar deixou de ser apenas um movimento de esticar a mãos e tornou-se um gesto a um terceiro. Este, ao interpretar as intenções da criança, deu significado ao ato da criança.

Houve aí um movimento de internalização de uma atividade externa, em que a construção psíquica desse sujeito sai do plano social e segue para o individual, condição importante na gênese dos processos mentais superiores: "Uma operação que, inicialmente, representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente" (Vygotsky, 2007, p. 57). Nesse processo, o signo é o centro mediador para soluções psicológicas, cuja linguagem é o principal sistema (Facci, 2004).

A mediação diz respeito à ação de outro sujeito para com a criança, imprimindo para esta o significado que foi construído em suas relações. A mediação no contexto

escolar é feita fundamentalmente pelo professor. Este terceiro é o cuidador da criança na estreita relação cotidiana, na formação cultural, na mediação do conhecimento científico, articulado aos conhecimentos espontâneos, produzindo mais sentido à escola para a criança.

O papel de mediação do signo, mais do que ser elo, "configura-se como interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico" (Martins & Rabatini, 2011, p. 350).

Desde muito cedo, a criança usa o choro, balbucio, pequenos gestos orientados para o adulto, dos quais recebe um significado. Gradualmente, a fala acompanha e planeja uma ação, por exemplo: "eu vou desenhar uma casa". E, assim, as ações da criança vão se complexificando, à medida que ela usa a fala para regular a atividade manipulatória dos objetos, solucionando problemas (Werner, 2015).

Esse aspecto da mediação do signo é o que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo-se das formas elementares do comportamento. Logo, a ação da criança deixa de ser motivada pelo plano biológico e passa a adquirir a função de signo, já que o princípio biológico não dá conta de justificar o desenvolvimento dessas funções mais elaboradas. Ou seja, uma ação social foi elaborada à medida que foi incorporado um significado ao estímulo (apontar), aumentando, assim, o repertório de significados da criança, internalizando significados como forma de produzir saberes (Martins & Rabatini, 2011).

2.2 Relações entre o desenvolvimento cultural do psiquismo e a pedagogia

Considerando-se portanto que a cultura é fonte primária do desenvolvimento humano e que a aprendizagem dos conteúdos historicamente acumulados

para apropriação dessa cultura se dá no ambiente coletivo, a educação constitui-se, pois um mecanismo fundamental nessa transmissão, seja ela sistematizada ou não, mas ambas oferecendo sistemas de conhecimento culturalmente organizados, seja o conhecimento científico seja a experiência cotidiana, respectivamente. (Monteiro, Silva & Rossler, 2016).

Por educação sistematizada, entendemos uma educação intencional, programada em prol do desenvolvimento humano, tendo o espaço escolar como local por excelência, responsável para promover essa formação cultural e “transmitir signos historicamente construídos, assim como por possibilitar a construção de saberes” (Martins & Rabatini, 2011, p. 354).

Vale esclarecer que essa sistematização não se trata de um tecnicismo, mas de um modelo de educação que valorize a atuação do educador como provedor de “andaimes” para as crianças. Essa noção educativa pode ser encontrada na corrente pedagógica Histórico-Crítica (Duarte, 2013), a qual defende a importância da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas formas mais elevadas, fundando-se nos determinantes sociais da educação. Logo, distancia-se substancialmente de uma pedagogia tecnicista – alicerçada na eficiência e produtividade (Saviani, 2000).

O educador entra nessa dinâmica como figura central, ao conduzir o processo educativo na direção do conhecimento científico, superando o conhecimento cotidiano, o espontaneísmo e também a produtividade. Assim, vê-se que a responsabilidade da escola em exercer a sua função social reside fundamentalmente em oferecer as condições estruturais, físicas e pedagógicas para promover o desenvolvimento-aprendizagem do sujeito.

Baseando-se em Vygostky, Martins e Rabatini (2011) assinalam que a grande tarefa da educação e, principalmente, do bom ensino é transmitir à criança aquilo que ela não aprenderia por si só, pois, ao passo que a escola antecipa o desenvolvimento da criança, também o produz. Já que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, pode-se discutir aqui sobre a zona de desenvolvimento proximal e potencial, inaugurado por Vygotsky (2007, p. 96), da seguinte forma:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Tal pesquisador elaborou esses dois conceitos, que atuam conjuntamente na construção da aprendizagem da criança, operando em dois processos simultâneos: aprendizagem e desenvolvimento. Compreender que há a zona de desenvolvimento proximal e real da criança significa que o professor deve estar atento às manifestações das crianças e intervir no momento que elas precisarem de seu auxílio para concluir uma tarefa. Além disso, inclui perceber que essa criança, posteriormente, realizou a mesma tarefa de forma independente.

Diante do exposto, reconhece-se que o desenvolvimento do sujeito só é possível pela intervenção/mediação de um terceiro, uma vez que, na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento não ocorre espontaneamente. Logo, torna-se evidente o papel do ensino institucional como responsável pela promoção desse desenvolvimento.

Quando a escola estrutura o processo ensino-aprendizagem, está concomitantemente direcionando o processo de desenvolvimento dos estudantes, uma vez que a aprendizagem tem um papel crucial no curso do desenvolvimento. À medida que o ensino vai oportunizando aos sujeitos o aprendizado, está dando condições a estes para se desenvolverem.

Desse modo, pensar um planejamento pedagógico envolve a compreensão de desenvolvimento humano. A escola deve compreender esse processo, mas principalmente promover esse desenvolvimento, uma vez que, na perspectiva vygostkyana, não há desenvolvimento psíquico sem a educação (Martins & Rabatini, 2011). Logo, o processo educativo sistematizado, pautado em instruções e pensado de forma organizada e didática, possibilita esse desenvolvimento.

Nessa lógica, como destaca Duarte (2001), a função da escola é possibilitar a transmissão e construção do conhecimento nas suas formas mais elevadas, uma vez que a educação deve ir para além do conhecimento cotidiano, ou seja, passar pelo domínio do conhecimento teórico.

Nessa perspectiva, a escola deve criar condições ótimas para que o estudante se aproprie dos conhecimentos acumulados pela humanidade, possibilitando novas formas de conduta e, portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Primeiro, é importante pensar que, muito antes de chegar à escola, a criança já possui conhecimento em diversas áreas: matemática, língua portuguesa, geografia, por exemplo, e que tais conhecimentos prévios precisam ser considerados pela escola, articulando-os aos conceitos científicos, de modo que possibilite ao estudante reconhecer-se naqueles assuntos não alheios a si mesmo.

A partir do momento em que ambos começam a dialogar, a escola vai fazendo sentido à criança, que vai, aos poucos, se apropriando dos conteúdos, da sua cultura, da sua história.

Ao discutir desenvolvimento e aprendizado, a partir da visão de Koffka, Vygotsky (2007) postula que a aprendizagem do cotidiano difere do escolar, pelo fato de este ter uma organização intencional, além de promover algo novo no desenvolvimento.

Por outro lado, ao reconhecer a aprendizagem informal (cotidiana) como importante para a apropriação da cultura, Vygotsky (2007) defende a necessidade de trazer esse conhecimento de mundo para a sala de aula, como veículo para o ensino dos conteúdos curriculares.

Vê-se aqui o papel do educador frente ao desenvolvimento-aprendizagem das crianças, na promoção de condições para que estas alcancem formas cada vez mais complexas de elaboração do pensamento, assim como fornecendo orientação e apoio para que os educandos avancem na aprendizagem/desenvolvimento.

Tal apoio, denominado por Vygotsky (2007) como *andaime*, opera no desenvolvimento proximal, devendo fazer-se presente inclusive na educação em casa, tanto no suporte aos trabalhos escolares, como na educação informal, pois "é falando, demonstrando, corrigindo, apontando, exigindo, oferecendo modelos, explicando procedimentos, fazendo perguntas, identificando objetos, que professores e pais constroem os andaimes para as crianças" (Lefrançois, 2012, p. 270). Reitera-se que, para o sujeito alcançar determinado conhecimento, deve haver um conteúdo anterior que o sustente, dando apoio para o crescimento. Tal suporte diz respeito a oferecer condições que desafiem as crianças e, portanto, estimule-as à tarefa.

Diante do exposto, recai sobre o profissional de educação o trabalho de organizar esses conteúdos, pois é na relação professor-aluno que este último se apropria dos conhecimentos científicos, possibilitando realizar generalizações e teorizações, além da possibilidade de conhecer e pensar sua realidade de modo superior, capturando aspectos da realidade ainda não presentes na consciência (Monteiro et al., 2016).

Os conteúdos espontâneos são apreendidos através da experiência, a exemplo da criança que aprende o nome dos animais com que convive. Todavia, é na escola onde ela obterá conhecimento mais sistematizado sobre os animais, como por exemplo, a categoria em que se enquadram, a relação com o ambiente, associando a outros assuntos e agregando novos conhecimentos.

Esses argumentos sustentam a crítica que se faz às “Pedagogias do Aprender a aprender” – termo elaborado por Duarte (2001) –, para se referir às abordagens pedagógicas que priorizam a espontaneidade dos alunos em detrimento dos conteúdos historicamente acumulados pelo homem. Esse é um dos alvos de debate da Pedagogia Histórico-Crítica, que, assim como a Psicologia Histórico-Cultural, defendem a *historicidade* como um dos aspectos norteadores da prática educativa.

Duarte (2001, p. 18) criticou que "as pedagogias do *aprender a aprender* estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém". Isso não significa que a experiência dos alunos seja negada no processo educativo formal, mas indica qual lugar esse conhecimento deve ocupar.

Modelos de ensino pautados nessa lógica seguem a esteira de uma educação alienante, que não possibilita aos alunos apropriar-se da sua história e sua realidade, uma vez que lhes ensina métodos de aprendizagem, preparando-os para uma

adaptação à sociedade – diga-se uma sociedade capitalista, que fortalece a classe burguesa e sucumbe as classes populares.

Diante do entendimento da lógica das pedagogias do “aprender a aprender”, vê-se que é um modelo pedagógico que vai de encontro a uma educação promotora das funções psicológicas superiores, que, como já discutido, se desenvolve mediante instrução e sistematização dos conteúdos científicos. Logo, recairá sobre um esvaziamento destes conteúdos, bem como do papel do professor, cerceando o desenvolvimento intelectual dos alunos (Monteiro et al., 2016).

Em suma, esse subcapítulo reitera os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que, articulada à Pedagogia Histórico-Crítica, revelam a defesa de desenvolvimento humano, cuja historicidade é elemento crucial, tendo a linguagem como instrumento de culturação/humanização do sujeito.

Para a educação escolar, esses elementos se concretizam à medida que se propõe um modelo pedagógico voltado à emancipação dos sujeitos e não à alienação/adaptação social destes. Vê-se que discutir educação escolar emancipadora é uma opção coerente com a pesquisa em questão, por se tratar de uma discussão política, pois problematizar a centralidade da queixa sobre a criança põe em evidência os problemas maiores (institucionais, sociais, políticos).

Assim, permite-se construir um conhecimento que se apoie em perspectivas que criticam a ordem posta e possibilitem contribuição social, ao tempo que se lança à produção de um saber científico psicológico/pedagógico potencializador, que siga na contramão dessa ordem e a favor das classes populares.

O modelo pedagógico referenciado nessa pesquisa assenta-se na perspectiva de desenvolvimento como algo historicamente construído. Isso sustenta uma noção de criança que deve ser reconhecida em sua singularidade, considerando seu

contexto histórico. Diferente disso, uma perspectiva de desenvolvimento como sequência natural de estágios, abre-se precedência para olhar a criança como sendo fora do normal quando esta apresenta diferenças em relação ao natural. Em suma, uma pedagogia que prioriza a espontaneidade e uma visão de desenvolvimento que se assenta numa espera maturacional do organismo é terreno fértil para produzir queixas sobre as crianças. Este assunto é alvo de intensa discussão pela tendência Pedagógica Histórico-Crítica.

3. Apresentando a queixa escolar

Procurando bem

Todo mundo tem pereba

Marca de bexiga ou vacina

E tem piriri

Tem lombriga, tem ameba

Só a bailarina que não tem (Buarque & Lobo, 1983).

O desafio de produzir conhecimento sobre queixa escolar envolve discutir muitos conteúdos que compõem essa trama, deveras nada simples e objetivo pela sua complexidade, como: fracasso escolar, sistema educacional, saúde, atuação profissional.

A queixa escolar é um assunto que a Psicologia tem se debruçado, tendo as perspectivas teóricas da Psicologia Sócio-Histórica e a Psicologia Escolar Crítica como bases teóricas predominantes nessas produções (Dazzani et al., 2014), o que significa uma ampliação teórica da Psicologia possibilitando um olhar mais crítico, político, histórico e social sobre o fenômeno. Estes temas sustentarão, também nessa pesquisa, a problematização da queixa escolar, aqui investigada.

A queixa escolar é compreendida como um “fenômeno complexo, decorrente de uma rede de relações que perpassa por dimensões históricas, sociais, institucionais e político-econômicas” (Dazzani et al., 2014, p. 423), tendo como personagens principais a criança/adolescente, sua escola e sua família, centralizando no processo de escolarização daquelas (Souza, 2006).

Esse conceito de queixa escolar remete à compreensão do fenômeno de forma complexa, multifatorial, em que reincidir a responsabilidade sobre a criança, alvo da

queixa, significa simplificar o fenômeno e obscurecer elementos histórico-sociais implicados no problema. Nessas circunstâncias, verifica-se que a perspectiva histórico-cultural pode traçar direções interpretativas que consigam interpelar a queixa escolar, dando vazão à sua complexidade.

Ao refletir que a queixa escolar incide sobre um problema apresentado pela criança em seu processo de escolarização, Neves e Marinho-Araújo (2006) inferem a necessidade de ter em mente que o fracasso das crianças se mostra como o reflexo do fracasso da escola enquanto sistema responsável pela aquisição e transmissão do conhecimento.

Assim, ao reconhecer a falha da escola em sua função social, já se descortina um elemento importante na compreensão da queixa escolar: identificar onde se situam as falhas institucionais que desencadeiam problemas nos alunos. Essas queixas são produzidas sobre a criança que se encontra na dinâmica escolar, todavia, não raro, o problema é visto na criança pela perspectiva da patologia. Nessa visão, a forma de atendimento proposta ao aluno é o encaminhamento para profissionais de saúde, os quais, nem sempre, reportam à escola para buscar informações da dinâmica escolar que circunda a criança em questão, seja por não achar necessário (Cruz & Borges, 2013) ou por não haver disponibilidade. Isso ocorre, devido às demandas da rede de saúde, defendendo-se, pois, a presença do psicólogo escolar para possibilitar essa articulação (Moreira & Cotrin, 2016).

Essa problematização se agrava em função da ausência de psicólogo nas escolas públicas, pois, de acordo com Guzzo, Costa e Sant'Ana (2015), a maioria dos municípios brasileiros não incluem esse profissional na rede de ensino, o que justifica a busca pelo psicólogo nos serviços de saúde mental (Encarnação, 2015; Nakamura et al., 2008;).

Muitas pesquisas vêm questionando os encaminhamentos das crianças com queixas escolares para os serviços de Saúde. Carneiro e Coutinho (2015), por exemplo, mapearam as fichas de triagens em um serviço de psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apontando que, de 92 casos remetidos pela escola, 43 tinham essa instituição como “identificadora” dos problemas atribuídos nos registros. Na referida pesquisa a clientela que mais procurou o serviço de psiquiatria encontra-se entre sete a dez anos de idade. Nessa etapa, as crianças encontram-se no ensino fundamental, cujas atividades lúdicas, típicas do pré-escolar, perdem espaço para o estudo, constituindo, pois, uma “revolução na vida da criança” (Facci & Souza, 2014).

Destaca-se também o artigo de Proença (2004), que discute o resultado de uma pesquisa realizada em oito Unidades Básicas de Saúde, em uma região do Município de São Paulo, em 1989, cujo mapeamento dos encaminhamentos feitos para psicólogos mostrou que 70% destes eram problemas de escolarização em crianças entre cinco e sete anos.

Além destes dados, concordam ainda Braga e Morais (2007), os quais constataram que 76% dos encaminhamentos entregues no setor de saúde mental das UBS da região norte do município de São Paulo, levantados no segundo trimestre de 2005, diziam respeito a queixas escolares, as quais pontuavam dificuldades de concentração/atenção, agitação/inquietude e hiperatividade, em percentuais diversos.

Prontuários também foram campo de investigação de Freire, Hessel e Carvalho (2017), que analisaram apenas aqueles encaminhamentos originados da escola, constatando que os 155 prontuários (de um total de 283) apresentavam queixa escolar e diziam respeito a crianças que se encontravam entre educação infantil e ensino fundamental I.

A partir desses dados, é possível refletir que as crianças sentem as rupturas provenientes da mudança de modalidades e ensino (da educação infantil para fundamental), o que vem sendo traduzido como problemas das crianças no seu processo de escolarização. Isso pode ocasionar o entendimento de que o “mal comportamento”, diante da não adaptação às exigências da escola, seja uma possibilidade de patologia. Esses problemas precisam ser melhor compreendidos, ao passo que a escola deve amparar os erros das crianças, ou melhor, as suas diferentes tentativas de produzir conhecimento. Na educação infantil há uma estrutura física e pedagógica que não é continuada no ensino fundamental, aqui o conhecimento disciplinar já toma corpo, surgem as avaliações. Todavia a presença do lúdico deveria ser mantido haja vista ser uma linguagem própria da criança.

3.1 A produção da queixa escolar e a relação com as perspectivas de desenvolvimento infantil

A importância de estudar sobre desenvolvimento humano justifica-se pela relação desse tema com a aprendizagem, uma vez que, de acordo com Asbahr e Nascimento (2013), as práticas pedagógicas estão assentadas em alguma compreensão de desenvolvimento humano. A necessidade deste assunto é requerida, para compreender a noção de patologização dos processos educativos, fracasso escolar e a respeito da função dos profissionais na intervenção sobre a queixa escolar.

A compreensão sobre desenvolvimento, pelo olhar do adulto, implica na sua forma de interagir com as crianças e no modo como organiza o espaço pedagógico para elas (Ramos & Salomão, 2013). Isso vale principalmente para os professores que estão à frente do processo educacional formal, pois o modo como eles compreendem esse processo, organiza o espaço educativo e, principalmente, como

interpretam os diferentes comportamentos das crianças diz como será a abordagem sobre essas crianças.

A produção da queixa segue o trajeto de se pensar no desenvolvimento infantil de forma padronizada. Assim, quando o desempenho acadêmico da criança foge ao padrão esperado pelos educadores, a mesma é julgada como tendo dificuldades (Torres & Ciasca, 2007).

Na pesquisa de Almeida e Dessandre (2008) os professores compreendem que uma criança “difícil” não participa das atividades, não propõe alternativas; é justamente aquela que apresenta conduta oposta às crianças fáceis, percebidas como aquelas que participam, questionam, negociam regras. O olhar dicotômico encarcera a criança – em pleno momento de abertura à aprendizagem – em extremos conceituais (ideal /não ideal, apta/ inapta), quando não em entidades patológicas facilmente encontradas nos manuais diagnósticos médicos. Isso limita, quando não inviabiliza enxergar a diversidade, os diferentes *modus operandi*.

Portanto, ao escapar desses extremos do esperado, pensa-se na possibilidade de uma patologia de ordem psicológica que justifique a diferença em relação aos demais. Este pensamento é típico da lógica medicalizante que opera na escola, cujo viés reducionista e aprisionador produz classificações de normalidade/anormalidade e, ao mesmo tempo, promove exclusão (Ribeiro & Viégas, 2016).

Imaginar que há um padrão de desenvolvimento a ser seguido relaciona-se com modelos teóricos que defendem o desenvolvimento humano como algo linear, a-histórico, em que há um amadurecimento biológico, que naturalmente vai surgindo e dando condições ao desenvolvimento do sujeito. Para a perspectiva inatista, por exemplo, “os processos de crescimento físico e maturacional – em última análise, o

organismo – determinam incondicionalmente o processo de desenvolvimento” (Asbahr & Nascimento, 2013, p. 418).

Diferente dessa perspectiva, a partir das ideias de Davidov – cuja produção teórica dialoga com o pensamento de Vygotsky, Leontiev e Elkonin –, Oliveira (2013) defende o desenvolvimento humano como um processo histórico e articulado com uma cultura, o que implica o acesso da criança a formas específicas de pensamento, que a diferencia de outras culturas. Assim, não há mais um processo natural, mas sim possibilitado pela inserção da criança no ambiente humanizado.

A ideia de desenvolvimento explicitada anteriormente se refere a um processo educativo a partir de códigos culturais sistematizados pelo grupo social onde a criança está inserida. Pode-se pensar também, nessa lógica educativa, a educação formal/escolar desse grupo social, cujo ensino é pautado em instruções e pensado de forma organizada e didática, de acordo com as possibilidades de cada faixa etária.

Ressalta-se que “o bom ensino, como indicador no excerto anterior, é aquele que se antecipa ao desenvolvimento exatamente para poder produzi-lo e orientá-lo” (Martins & Rabatini, 2011, p. 354). Esse modo de pensar a estrutura pedagógica é o que vai proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – formas psíquicas eminentemente humanas –, as quais se dão pela internalização de formas de conduta elaboradas na história social (Vygotsky, 2007).

Na esteira da lógica maturacionista, o fracasso também seria entendido como algo próprio da criança, de seu corpo que não amadureceu, ou seja, são explicações biológicas para o fracasso (Asbahr & Nascimento, 2013). Essa ideia abre grande margem para produzir uma queixa escolar, recaindo sobre a criança a responsabilidade pelo seu fracasso. Isso revela como a queixa tem sido produzida, a

partir de pressupostos teóricos que sustentam as preocupações dos educadores e dão direções sobre como buscar auxílio para sanar as dificuldades das crianças.

Até mesmo quando o professor percebe dificuldades na criança para além do esperado e para a faixa etária, as diferenças individuais vão sendo configuradas como uma problemática que atrapalhará o desempenho satisfatório do escolar (Santos, 2017).

Tal perspectiva é coerente com os pressupostos tradicionais da psicologia, que ao longo do tempo tem atuado na forma de avaliações e intervenções com base na naturalização das dificuldades individuais, sem problematizar o cenário sócio-histórico onde os problemas ocorrem (Proença, 2004), quando muitos psicólogos sequer consideram o contexto escolar para entender o problema (Viégas, 2016).

Esses modos de avaliar e intervir sobre os problemas de aprendizagem influenciaram os educadores a pensar também nas dificuldades de seus alunos como algo natural uma vez que a produção de conhecimento da psicologia sobre processos educativos chega nos cursos de formação pedagógica.

Proença (2004) ressalta que a problematização da análise dos processos de aprendizagem deve também envolver os profissionais de educação, tendo em vista que nos cursos de Pedagogia se enfatizam as explicações psicológicas aos problemas escolares, bem como os estereótipos e preconceitos com as classes populares, os quais são rotulados com problemas familiares e déficits cognitivos que limitam o aprender.

É possível que o educador pense, por exemplo, que a falta de atenção e concentração seja algo de ordem orgânica; que o comportamento inadequado do aluno seja um problema intrínseco a ele (Leonardo & Suzuki, 2016); ou que o desinteresse do aluno é decorrente de questões de problemas orgânicos ou familiares

(Torres & Ciasca, 2007). Essas são perspectivas naturalizantes sobre problemas que produzirão uma queixa de escolarização.

Assim, a tendência de atendimento a essa criança será direcioná-la a uma investigação psicológica. Logo, uma prática medicalizante adotada pelo educador – mesmo sem ter consciência disso – instaura-se, uma vez que, ao recorrer aos profissionais de saúde para resolver os problemas de aprendizagem de seus alunos, por exemplo, estes acreditam que apenas a saúde, via diagnósticos e laudos, conseguirá nomear o que ocorre com a criança – alvo da queixa.

Essa forma de atendimento à queixa escolar é preocupante, dada as repercussões que um possível diagnóstico pode trazer para a criança e família. Esse modo de pensar e direcionar a queixa escolar aprisiona e mantém em silêncio os elementos de ordem sociopolítica, que contribuem para a produção do fracasso.

3.2 O fracasso do sistema escolar refletido no fracasso da escola

A discussão sobre queixa escolar é atravessada também pela problemática histórica da precarização do ensino público, que, devido à privação de toda ordem (estrutura, material, programas, modelo pedagógico, profissional), recai sobre a qualidade do ensino-aprendizagem. Dessa forma, penalizam-se as crianças e adolescentes, sobre os quais vai-se circunscrevendo a queixa da dificuldade de aprendizagem, da falta de disciplina, do isolamento na sala e da agressividade.

Ao lembrar que a escola pública se submete aos ditames governamentais, pode-se inferir que há um controle político-ideológico por parte do governo, o qual, via legislação, irá impor as regras que vão controlar a instituição. Nesse caso, pode ser citado alguns projetos, como a Escola Sem Partido, projeto Lei 7.180/2014, de autoria do Deputado Federal Erivelton Santana, que ainda está em debate no país. Este

projeto dispõe a inclusão no artigo 3º da LDB 9.394/96, que trata, entre os princípios do ensino, o seguinte texto: “o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar de educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”.

O referido projeto vem sendo alvo de críticas intensas pela sociedade, sobretudo, intelectuais, pois, ao partir das esferas mais conservadoras do parlamento, vai de encontro ao que cientistas da educação, por exemplo, defendem como educação emancipadora. O texto desse projeto leva a uma criminalização da atuação do professor, caso não cumpra as regras expostas nessa lei, e, conseqüentemente, proclama uma neutralidade pedagógica - que não existe - e um silenciamento dos educadores.

Intelectuais como Saviani (2017), defendem que toda prática pedagógica é um ato político e, portanto, há uma impossibilidade de neutralidade. Na concepção da Escola Sem Partido, contrária a todo esse debate, subjazem ideias, por exemplo, de que as crianças são folha em branco (Freire, 1996), totalmente passivas, e os professores são doutrinadores, configurando-se pois em uma limitação da prática docente como prestadora de serviço, sendo, portanto, um trabalho despolitizado (Viégas & Goldstein, 2017).

Outra medida governamental que configura uma decisão “superior”, que impacta na dinâmica escolar e inclusive já vigora, é a Emenda à Constituição 95/2016, que “Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros (...)” (Senado, 2016). A mesma tem como um dos alvos a educação que, junto à saúde, é uma das áreas mais demandadas pela população, e por isso requerendo mais injeção orçamentária (Carta Capital, 2019). Logo, frente a um futuro cenário com congelamentos já instituídos, só

é possível esperar piora nas condições de funcionamento das instituições escolar, reverberando seguramente na redução de investimento.

Esse projeto prevê, por exemplo: “alteração de estrutura de carreira que implica em aumento de despesa” (art. 104, inciso III); vetar realização de concurso público, exceto para reposição de vacância, vendo-se, então, a desvalorização dos profissionais, inclusive os da educação.

Outro caso a ser citado, embora mais antigo, é o que Patto (2007, p. 252) aborda, no texto *Escolas Cheias, Cadeia Vazias*, referindo-se à ideologia política do governo do presidente Rui Barbosa, expondo-se também o seguinte entendimento da época: “todo cuidado é pouco quando se trata de oferecer aos explorados chaves que possam dar acesso à consciência crítica”.

Assim, deixa-se explícito um modelo educacional de segregação, o que significa entender a valorização de uma escola que sirva de veículo de controle social, cuja intenção é não promover emancipação de classes populares. Promove-se uma escola que dociliza os corpos – expressão foucaultiana –, com o objetivo de controle sobre pobres e negros, vistos como propensos à criminalidade.

Na época citada, o objetivo das matérias escolares voltava-se para a disciplina, moralidade, desenvolvimento de destrezas, obediência, ordem (Patto, 2007), trazendo o alerta para pensar-se que a precariedade da escola pública seja um projeto de governo e não uma crise. Compreender o fracasso escolar sobre as vias mais amplas permite a percepção de que há uma ideologia subjacente a esse projeto de educação, que culpabiliza a criança pobre por seu fracasso, encobertando os problemas institucionais e macroestruturais.

Para Tonet (2008, p. 93), “a educação é um poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social”. Esse pensamento reporta-se à ideia

do controle político sobre os moldes pedagógicos que vão ofertando às classes populares ensino frágil, não proporcionando a estas o acesso aos conteúdos mais elaborados. Portanto, esse modelo os manteria no aprisionamento do fracasso escolar.

Outro ponto que também merece atenção são os projetos pedagógicos. A chegada, por exemplo, da Pedagogia Construtivista no Brasil foi o modelo adotado especialmente pelas escolas públicas, cujas redes municipais trouxeram esse pacote e os professores teriam que se adaptar. O fato é que muitas críticas surgiram sobre o construtivismo, como aquelas voltadas ao seu modelo técnico pedagógico acusado de baixo rigor metodológico.

Nas críticas de Duarte (2001), o construtivismo entra no pacote das *Pedagogias do aprender a prender*, que ao priorizar o trabalho pedagógico sobre a espontaneidade da criança, tende ao esvaziamento dos conteúdos científicos, e, portanto, não caminharia na direção de promover uma pedagogia que possibilitasse formas elevadas de desenvolvimento/aprendizagem e consciência, definidas por Vygotsky (2007) como funções psicológicas superiores, pois distancia-se o foco no desempenho e nos resultados acadêmicos.

Diante dessa contextualização, percebe-se que a escola é uma instituição marcada por mudanças pedagógicas e autoritarismos ideológicos, o que a caracteriza como uma instituição constituída por determinantes sociais, devendo reconhecer-se que a dinâmica educativa habita muitos pontos nevrálgicos.

Sendo assim, ao pensar os processos educativos das crianças, as dificuldades que passam, é preciso considerar como a escola, os fatores institucionais e sócio-políticos atuam nesse contexto. Esse é o debate da medicalização dos processos educativos elucidados no próximo capítulo.

4. A medicalização dos processos educativos

“Eu tenho alunos reais, não alunos ideais” (Professora Vanderlene).

O destaque dado a esse tema diz respeito ao reconhecimento da medicalização como desdobramento possível da queixa escolar quando esta toma direções unilaterais. Diante da importância e complexidade na articulação dos dados revelados nesse estudo, fez-se necessário abrir espaço para um debate maior sobre a temática.

O conceito de medicalização não é nada recente, podendo ser encontrado nas discussões de Foucault, quando aborda o conceito de *biopoder*, como forma de gerenciamento da medicina – desde o século XVIII – sobre o corpo, definindo regras de orientação da sociedade. E, também debatido do filósofo Ivan Illich com o conceito de *imperialismo médico* para designar o processo de supervisão médica sobre os aspectos da vida (Zorzaneli, Ortega & Bezerra, 2013).

Seguindo essa mesma lógica, Freitas e Amarante (2015, p. 14) atualizam esse conceito, sem perder sua centralidade, abordando a medicalização como “um processo de transformar experiências consideradas indesejáveis ou perturbadoras em objetos da saúde, permitindo a transposição do que originalmente é da ordem do social, moral ou político para os domínios da ordem médica e práticas afins”.

Isso sugere que o sujeito estará submetido a tratamentos como forma de enfrentamento ao problema, enquanto o contexto micro e o macro como governos/autoridades ficam eximidos das suas responsabilidades, pois os problemas coletivos foram tomados como individuais e biológicos (“Manifesto do Fórum”, 2010).

Essa compreensão sobre os problemas da existência humana também foi adotada por psicólogos, devido ao estreito relacionamento entre esta área e

a medicina. Há um longo percurso entre a imersão médica sobre fenômenos psicológicos e o que hoje será percebido como práticas e discursos medicalizantes, assumidos por psicólogos.

Essa história pode ser encontrada no vasto estudo feito por Patto (2008), ao desvelar, por exemplo, que os médicos estiveram presentes nos cursos de formação de psicólogos, se ocuparam com estudos sobre dificuldade de aprendizagem, realizaram testes psicológicos, utilizaram a escala de inteligência de Binet. Assim, os primeiros psicólogos foram se constituindo, apropriando-se da linguagem e perspectiva médica e levando para sua formação um determinado modo de pensar e do fazer psicológico.

O termo medicalização também leva a uma discussão que Freitas e Amarante (2015) fazem sobre uma categoria intitulada o *papel social do doente*, por Talcott Parsons (1902-1979), sociólogo estadunidense. Esses autores ressaltam a ideia de que, ao produzir doentes, movimenta-se a busca por tratamentos, alimentando-se a lógica dos lucros e gerando poderes aos profissionais da saúde. Isso diz respeito à construção de uma subjetividade que coloca o sujeito em determinados lugares sociais, como por exemplo, consumidor de tratamentos, isento de obrigações sociais normais, formando, conseqüentemente, a díade doutor-paciente. Nessa lógica vê-se que a saúde entra no estatuto de mercadoria, por se enquadrar na esteira da medicalização e não por ser ofertada pela necessidade e importância do serviço.

Nessa linha de raciocínio, tem-se a discussão sobre o *papel social do médico*, o qual ocupa um lugar privilegiado nas relações de poder, “um poder sobre os indivíduos” (Freitas & Amarante, 2015, p. 19). Assim, a medicina vai ditando os modos de existência humana: como trabalhar, como dormir etc, até mesmo acontecimentos

naturais da humanidade (gravidez, envelhecimento, luto) entram na jurisdição da medicina.

A Psicologia não tem sido muito diferente, ao fazer uso do seu poder através do discurso teórico de autoridade e tratando o comportamento humano por um olhar psicologizante, como pode ser ilustrado por Viégas (2016, p. 16):

Se o paciente chega mais cedo, o diagnóstico é de ansiedade; se chega no horário marcado, fala-se em traço obsessivo; caso atrase, está querendo agredir e se ele faltar, certamente há uma resistência ao tratamento que será trabalhada. O fato é que não sobra alternativa saudável para um olhar adoecido.

Os processos educativos também são alvo da medicina, que os naturaliza, ao capturar os problemas que ocorrem no contexto escolar, transformando-os em doenças do corpo. Ou seja, a partir do momento que se compreende, de primeira instância, que a dificuldade de aprendizagem de uma criança é de origem neurológica, por exemplo, além de responsabilizar a criança, camufla os fatores sociais envolvidos na produção desse não-aprender.

Esse pensamento pode ser encontrado na literatura, a partir do argumento de que, “ao atingir a vida escolar, a medicalização cumpre o objetivo de explicar o fracasso escolar de forma individualizante, sobretudo por meio da invenção de doenças que produziriam problemas de aprendizagem ou comportamento” (Viégas, 2016, p.16).

Assim, apenas atesta-se a existência do transtorno, sem ter feito uma compreensão do processo que levou a criança à condição de não-aprender, e se baseia apenas em resultados de testes, correndo o risco de selar destinos.

Um dos discursos que participam da construção da queixa escolar é o de que a família pobre e desestruturada seria fator de grande peso para o fracasso da criança. Essa concepção pode ser vista a partir de uma pesquisa sobre esta temática (Cavalcante & Aquino, 2013), em que a condição financeira da família e o envolvimento de familiares das crianças com drogas aparecem no discurso de psicólogos que atuam na rede pública; já sobre as crianças oriundas de escola privada, seu contexto familiar é marcado pela ausência dos pais em função da carga de trabalho, o que justifica a queixa escolar.

A tragédia de que o fracasso escolar recai sobre crianças de família de baixa renda aparece de forma predominante – 71,6% dos prontuários no universo de 106 analisados – nos estudos de Encarnação (2015), que fez uma caracterização da clientela encaminhada para serviço público de psicologia de uma universidade pública baiana. Essa mesma lógica surge na fala de professores e repercute no discurso dos seus alunos, de uma escola pública (Asbahr & Lopes, 2006).

A respeito desse achado, cujas queixas são direcionadas ao fator social da família, busca-se um apoio interpretativo no exaustivo trabalho histórico recuperado por Patto (2008), na obra *A produção do fracasso escolar*. Nela, são retomadas as raízes históricas da teoria da carência cultural, remetendo-se ao debate do racismo, percebido desde os estudos de Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) – médico, antropólogo, docente da Faculdade de Medicina da Bahia –, que defendeu uma base biológica para a inferioridade racial do negro e do mestiço.

Além dele, o médico Arthur Ramos (1903 – 1949) apesar de seguidor das ideias de Nina Rodrigues, chega a um ponto de suas reflexões que faz uma ruptura com a medicina, ao criticar a tese da concepção pré-determinada do desenvolvimento, apontando o meio familiar como origem dos desajustes da criança e de seus atrasos

afetivos (Patto, 2008). Logo, a origem do fracasso, a partir da inferioridade do sujeito, desloca-se da herança genética para o contexto sócio-cultural da família. A partir daí, desenrola-se a ideia da família pobre e sua responsabilização direta pelo fracasso escolar da criança.

Percebe-se, portanto, que a discussão sobre medicalização perpassa diretamente sobre o tema da queixa escolar, ambos fenômenos tendo sido alvos de pesquisas (Carneiro & Coutinho, 2015; Encarnação, 2015; Freire & Viégas, 2018; Nakamura, et al., 2008; Rodrigues et al., 2012). Os estudos a respeito dessas temáticas ocorreram a partir da investigação de documentos (prontuários), para levantar as características do público direcionado por queixa escolar, assim como por meio do levantamento de como têm sido os modos de enfrentamento a essa demanda.

Estudos têm apontado, por exemplo, que é na própria criança onde se inscrevem os seus problemas de escolarização, sendo sobre elas e seus familiares a maior parte das intervenções (Cavalcante & Aquino, 2013; Cruz & Borges, 2013), como, por exemplo, “avaliação psicológica e atendimento clínico individual com vistas ao ajustamento à escola” (Viégas, Freire & Bonfim, 2018, p. 137). Ou seja, em geral, não se têm analisado os fatores que envolvem a dinâmica institucional.

Além das supracitadas intervenções, tem sido encontrado na pesquisa Encarnação (2015) realizado em um município baiano, uso de outras técnicas individualizantes, como por exemplo: a Terapia Cognitivo Comportamental, que surge em número predominante – 41 dentre as 60 –, e a Ludoterapia, que aparece cinco vezes. Estas seriam exemplos de modalidades de atendimentos à queixa escolar, oferecidos pelo serviço público de psicologia, conforme indicados nos prontuários, o que representa fundamentalmente intervenções sobre o sujeito.

Todavia, não só a aprendizagem lidera o *ranking* dos motivos de encaminhamento nas pesquisas, mas também queixas relacionadas a comportamento, nomeadas de diferentes formas: agitação/inquietude (Carneiro & Coutinho, 2015); agressividade (Rodrigues et al., 2012); e problemas de comportamento (Viégas et al., 2018). Nesses estudos, têm-se produzido discussões importantes sobre o modo de entender a queixa escolar, em que, pelo encaminhamento, subentende-se a busca pelas nomenclaturas médicas como forma de titular o comportamento da criança.

Defende-se nesses estudos a necessidade de interpretar a hiperatividade de modo histórico e cultural, pois, nessa perspectiva, entende-se que a aceleração e inquietude podem ser melhor compreendidas dentro desse contexto, verificando-se como este gera efeito sobre o corpo. Dessa forma, problematiza-se a justificativa da inquietude pela característica do funcionamento cerebral como algo naturalizado.

O cenário histórico cultural contemporâneo tem sido marcado pelo excessivo uso de ferramentas tecnológicas, ritmo de trabalho acelerado, tempos cada vez mais escasso, produzindo um ritmo intenso na rotina. Ribeiro (2017) remete-se a uma *tiranía da velocidade*, em uma sociedade caracterizada pelo imperativo da conectividade, sob o medo de ficar desplugado, arrastando, inclusive, as crianças para esse *modus operandi*. Ou seja, a infância também se configura dentro dessa ordem.

Este assunto requeria mais espaço de debate, todavia o que se propõe aqui é levantar o questionamento: se o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH seria mesmo um transtorno de base genética, individual de grande prevalência na atualidade, ou um modo de subjetivação contemporânea? A partir desse questionamento, propõe-se pensar, por exemplo, como essas crianças da

hiperconectividade têm sido compreendidas quando se encontram aceleradas e inquietas na escola e em casa.

A sigla TDA/H extrapola os consultórios médicos e chegam ao discurso da população em geral, principalmente no campo escolar. Quando na escola se levanta a hipótese de uma hiperatividade, ao indicar a criança para psiquiatras, não é rara a indicação de medicamentos para esses casos, já que a prescrição de psicofármacos é coerente com a lógica de uma compreensão individualizante e biologizante do fracasso escolar. Ao agir no controle da impulsividade e falta de atenção, o medicamento entra na função de ajudar a criança a ter “bons resultados escolares”, e assim auxiliar a criança na sua adaptação escolar (Benedetti, Bezerra, Teles & Lima, 2018).

Logo, a demanda para consultas em crianças com dificuldades atencionais são motivadas pelas instituições escolares (Untoiglich, 2014), de modo que se usa essa sigla para justificar o baixo rendimento da criança e/ou seu comportamento agitado, agressivo, inquieto.

A produção e comercialização de psicofármacos, mais especificamente o metilfenidato (princípio ativo da Ritalina, medicamento utilizado no tratamento de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade) aparece em índices alarmantes em nível global, de modo que, já em 2013, a venda atingiu 72 milhões de toneladas, sendo os EUA o maior fabricante (ONU 2015, citado por “Nota Técnica”, 2015).

Esse aumento da fabricação e consumo está associado ao aumento de pacientes com diagnósticos de TDAH, o aumento do uso por adultos, entre outros (Harayama et al., 2015). No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (American Psychiatric Association, 2013), o TDAH é conceituado como:

Transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento.

Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos em geral considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional.

Essa entidade nosológica tem gerado intensos debates acadêmicos/científicos, dividindo opiniões. De um lado, profissionais ligados à psiquiatria, neuropsicologia e neurociência, defendendo a existência dos transtornos nesses moldes descritos no DSM (Frias & Julio-Costa, 2013). De outro, pesquisadores que problematizam essa afirmação (Gomes & Oliveira, 2013; Ribeiro & Viégas, 2016; Ribeiro, 2017; Viégas,).

Nas discussões sobre o TDA/H, inclui-se a problemática do uso de medicamentos para o seu tratamento. Como forma de tratamento ao TDA/H, é indicada a intervenção farmacológica, com medicamentos como: Ritalina®, Concerta® e Venvanse® (“Nota Técnica”, 2015). Esse tem sido outro fator de grande debate na comunidade acadêmica, devido às contradições que foram identificadas em investigações sobre esses psicofármacos, como pode ser expresso pelo achado a seguir:

Os resultados sugerem que o metilfenidato pode melhorar alguns dos principais sintomas do TDAH - reduzindo a hiperatividade e a impulsividade e ajudando as crianças a se concentrarem. O metilfenidato também pode ajudar a melhorar o comportamento geral e a qualidade de vida de crianças com TDAH. No entanto, não podemos estar confiantes de que os resultados refletem com precisão o tamanho do benefício do metilfenidato. (...) As evidências nesta revisão de ensaios clínicos randomizados sugerem que o metilfenidato não aumenta o risco de danos graves (com risco de vida) quando usado por períodos de até seis meses. No entanto, tomar metilfenidato está associado a um aumento do risco de danos não graves, como problemas de sono e diminuição do apetite (Storebø et al., 2016, p.03).

Além desse achado, o próprio Conselho Nacional de Saúde (2015) levanta sobre a inexistência de exame laboratorial que confirme o diagnóstico, reiterando as críticas sobre afirmação do TDA/H ser um transtorno biológico.

Diante desses impasses relativos ao transtorno, as críticas se voltam veemente sobre o aumento da venda de medicamento para tratamento dessa suposta patologia, colocando o Brasil em destaque estatístico no cenário mundial, sendo apontado como o segundo maior consumidor, com 2.000.000 de caixas vendidas no ano de 2010 e aumento de 775% de vendas, considerando 2003 e 2012 (2015), como pode ser visto na Figura 1.

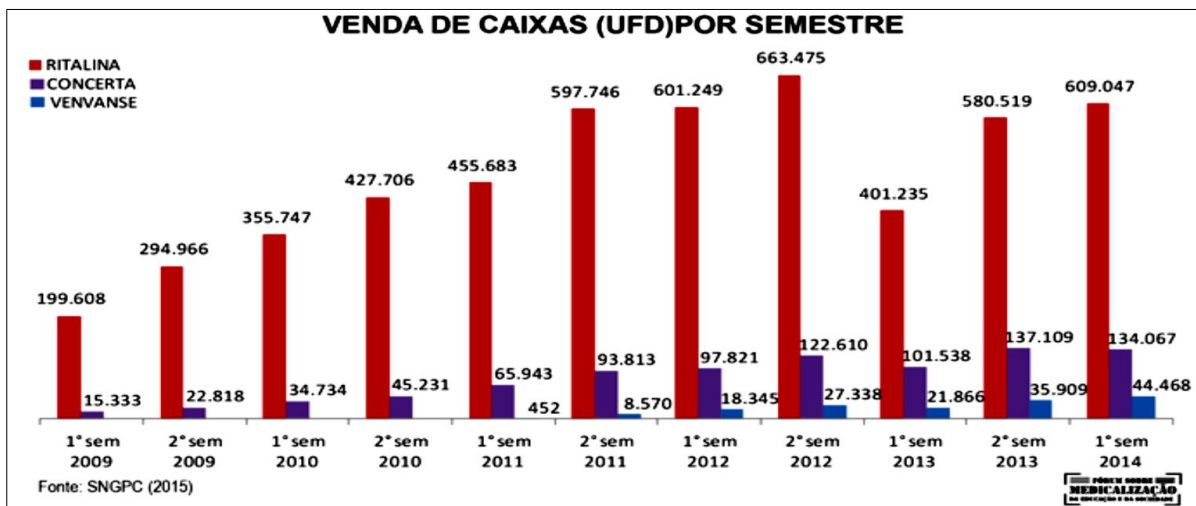


Figura 1. Vendas de Caixas de Ritalina, Concerta e Venvanse. Adaptado de “Nota técnica o consumo de psicofármacos no Brasil dados do sistema nacional de gerenciamento de produtos controlados Anvisa (2007-2014)”, 2015, Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, p. 6.

Nessa figura, identifica-se que a venda de caixas da Ritalina, no primeiro semestre de 2009, foi de 199.608 e, cinco anos após, 609.047 caixas vendidas, contabilizando um aumento de 409.439 caixas em vendas. Esses dados representam uma grande preocupação dos profissionais e pesquisadores que apoiam o debate crítico em relação à banalização dos diagnósticos e o consequente lançamento dos problemas de escolarização para a captura da medicalização, uma vez que a criança acaba sendo responsabilizada pelo problema e não se busca compreender o contexto favorável à produção do não aprender e do não se comportar bem.

Além da prescrição do medicamento, abre-se um vasto mercado para o tratamento do suposto transtorno, já que ele pode envolver diversos profissionais: médicos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais (Viégas, 2016).

Os dados fornecidos pelo Sistema de Gerenciamento de Produtos controlados apontam uma queda nas vendas do cloridrato de metilfenidato nos meses de Janeiro e Dezembro de 2012, como pode ser identificado na Tabela 1.

Tabela 1

Venda proporcional (%) de caixas (UFD) de Cloridrato de Metilfenidato por mês x ano

ANO	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
2008	0,9	4,1	6,8	7,5	9,2	10,9	9,4	11,7	11,8	11,1	9,9	6,6
2009	3,6	5	7,2	7	8,4	9,1	7,5	9,5	11	11,9	11,3	8,5
2010	4	5,6	8,6	8,4	9,5	9	8,1	9,2	9,5	9,6	10,5	7,8
2011	3,8	6,6	7,8	8	7	9,9	8,2	10,7	10,6	10,7	9,7	7,2
2012	4,7	6,9	8,7	8	9,6	9,1	7,9	10,5	9,8	10	8,2	6,5

Fonte: SNGPC (2015)



Adaptado de “Nota técnica o consumo de psicofármacos no Brasil dados do sistema nacional de gerenciamento de produtos controlados Anvisa (2007-2014)”, 2015, *Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*, p. 7.

O que significaria uma redução do consumo/venda do medicamento, justamente em período de férias escolares? Por que especialistas recomendariam a suspensão de medicamentos nessa época do ano? Como pode ser indicado em BulasMed (Ritalina, 2014, itálico nosso), na seção Precauções da Ritalina:

Embora não tenha sido ainda confirmada uma relação causal, tem sido relatado uma moderada redução no ganho de peso e um ligeiro retardo no crescimento com o uso prolongado de estimulantes em crianças. Isso é normalmente acompanhado por uma retomada do crescimento quando o medicamento é descontinuado. *A fim de minimizar tais complicações, alguns especialistas recomendam períodos sem o medicamento, especialmente durante as férias escolares.*

Ainda que essa informação não seja encontrada em outras bulas – algo importante a ser investigado –, é importante sua exposição, pois levanta mais questionamentos: sendo a criança portadora de um transtorno neurobiológico, o que justificaria a pausa de um tratamento medicamentoso?

O objetivo de trazer os dados supracitados é reiterar a importância do debate sobre a medicalização da infância, da queixa escolar que vem se constituindo de modo mais sistemático desde o lançamento do Manifesto de Lançamento no Fórum

sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, em São Paulo, ocorrido em 13 de novembro de 2010. O evento tem agregado cada vez mais profissionais de saúde e educação, que vem se aliando à discussão como luta acadêmico/científica e política.

A prática medicalizante não é exclusiva dos profissionais de saúde, pois o encaminhamento das crianças para o atendimento/tratamento retrata um tipo de compreensão dos educadores a respeito das dificuldades dos alunos. Torna-se, então, fundamental a realização de pesquisas com profissionais da educação, a exemplo do estudo de Leonardo e Suzuki (2016, p. 49), em que se identificou uma “compreensão naturalizante sobre as funções atenção, concentração e comportamento inadequado”.

Desapropriar-se das suas próprias questões sinaliza à comunidade escolar uma atitude de submissão ao saber médico, pesando, portanto, sobre a criança a responsabilidade pelo seu fracasso. É importante conhecer a perspectiva dos professores sobre a queixa escolar, pois isso indica seu modo de entendimento e enfrentamento a essa problemática.

Conforme vem-se defendendo ao longo desse estudo, a perspectiva histórico-cultural anda na contramão da medicalização, uma vez que vai de encontro às teorias maturacionistas, demarcando apenas o aspecto biológico para justificar o desenvolvimento humano. Com isso, induz-se a refletir que, assim como o desenvolvimento, o não desenvolvimento ou “desvios” poderiam ser justificados pela condição biológica do sujeito.

Ainda que não se deva negar a existência dos marcadores biológicos para a formação humana, estes não são o único fator que direciona as ações humanas. Como pondera Meira (2012, p. 136):

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas do viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pelas vias estritas dos aspectos orgânicos.

Moysés e Collares (2014) defendem que o ser humano é entretido em um substrato biológico sim, porém datado e situado. Pois bem, do mesmo modo, podem-se tratar as queixas escolares: como discursos construídos dentro de um contexto, em um tempo histórico, a partir de uma visão holística sobre o problema.

Essa perspectiva contraria a lógica medicalizante, que, ao incluir as condições políticas, históricas e contextuais da escola, pode desnaturalizar o problema e pensar em diferentes formas de intervenção. Assim, a criança deixará de ser onerada, porém os professores precisam sair da queixa, partindo para outras formas de intervenção e reivindicação que façam garantir às crianças seu direito ao bom ensino e aprendizagem, assegurado por lei: “É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente: acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa, e da criança artística, segundo a capacidade de cada um educação elevados” (Brasil, 1990, p. 56).

Diante disso, esse estudo tem implícito e explícito o caminho de provocar esse professor para o estado de reflexão sobre o assunto da queixa escolar, pois, enquanto peça fundamental no processo educativo das crianças, cabe a ele pôr em ação, não só como uma característica inerente à sua profissão, mas como compromisso político.

Defende-se, então, a busca por uma educação através da qual os professores se constituam sujeitos políticos, que, inseridos num determinado contexto social e pautados em uma consciência de classe, possam problematizar seu próprio discurso da queixa direcionado aos seus alunos – crianças de classes populares.

Dada a problematização discursiva dessa categoria profissional, esse estudo buscou responder aos seguintes objetivos específicos: averiguar as concepções dos professores sobre a queixa escolar; caracterizar as ações dos professores diante da queixa escolar sobre seus alunos; conhecer as expectativas dos professores sobre as habilidades acadêmicas dos alunos; analisar a compreensão dos professores acerca do processo de desenvolvimento infantil.

Foram feitos aos participantes os seguintes questionamentos: Você tem encontrado alunos com algum tipo de dificuldade no processo de escolarização? Quais tipos e causas de dificuldades? Quais ações (avaliação e intervenção) têm sido realizadas para enfrentar essas dificuldades? O que compreende por desenvolvimento e o que considera como importante para a criança aprender e desenvolver bem? Quais fatores explicam o desempenho dos alunos? Como você percebe o encaminhamento de crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem e comportamento para os serviços de saúde?

5. Percurso Metodológico

“Geralmente quem não corre nenhum risco, não transforma nada” (Matraga citado por Silva, 2016).

5.1 Caracterização Geral

O delineamento metodológico adotado nesse estudo assume a natureza qualitativa, no que diz respeito ao tratamento dos dados. A partir desse modelo, busca-se aprofundar na compreensão do fenômeno, sem se preocupar com representação numérica e estatística (Terence & Escrivão Filho, 2006). Isso significa que os dados foram tratados de forma a debruçar sobre seu conteúdo, visando à compreensão do problema, independentemente de ser um dado estatisticamente representativo de uma população.

Nessa lógica, tem-se, pois, uma pesquisa de caráter exploratório, no que diz respeito aos seus objetivos. Considera-se a pesquisa exploratória como método mais adequado para essa investigação, pois proporciona maior aproximação com o tema. Assim, pretende-se conhecer mais sobre o tema nessa região e, quanto ao procedimento técnico, esse estudo se classifica como pesquisa de campo por possibilitar aprofundamento das questões propostas (Gil, 2002).

Além disso, a perspectiva de análise desse estudo, no caso, a Psicologia Histórico-Crítica de base dialética, exige que os dados sejam sócio e historicamente situados. Nas palavras de Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 64) “ao nos referirmos aos significados da palavra, estamos compreendendo-os como totalidades parciais (partes do todo), isto é, como elementos que constituem e são constituídos na dialética da totalidade em que o sujeito está inserido”.

Esses autores também fazem um percurso metodológico de base dialética, no qual se defende a impossibilidade de construir modos de pesquisar alheios a uma concepção de homem. Portanto, nessa lógica, entende-se o homem na sua relação dialética com o meio social, historicamente situado (Meira, 2007).

5.2 Participantes

Foram entrevistados 16 participantes, dentro da meta de 20. Uma vez que a coleta foi iniciada no mês de novembro de 2017 e, ao adentrar o mês de dezembro - época das proximidades da conclusão do ano letivo, em que há um maior cansaço dos educadores –, não houve mais adesão à pesquisa.

A coleta foi retomada no mês de fevereiro de 2018, época do início do ano letivo, de modo que evitou-se o período de férias. Ainda assim, não houve interessados em participar e, assim, diante do avanço do tempo, foi decidido interromper a coleta e trabalharmos com o quantitativo de 16 professores. Ressalta-se que esses participantes estavam lotados em diferentes escolas, de modo que, ao todo, cinco escolas foram acessadas.

5.3 Instrumentos e materiais

Os instrumentos utilizados foram: um roteiro de entrevista semiestruturado, contendo dez questões e um questionário sociodemográfico, contendo os itens: Escolaridade; Formação acadêmica; Idade; Sexo; Estado Civil; Religião; Tempo de serviço nos anos iniciais do ensino fundamental; Renda Familiar. Esses dados seguem no texto, em sua maioria, em formato de tabela, com a intenção de possibilitar ao leitor uma visualização geral do perfil dos participantes. Foram construídos também dois gráficos, como forma de dar destaque às informações consideradas centrais para compreender a característica do participante.

As entrevistas foram realizadas com as professoras de modo individual, em um local disponibilizado pela instituição escolar. Em regra, utilizou-se sala de aula desocupada e, em uma escola, foi utilizado o laboratório de informática. Os encontros aconteceram em horário de almoço e, em outros casos, ao final do expediente.

Para transmissão dos áudios, foi utilizado o programa *Windows Media Player* e leitor de mp3, a partir do qual foram transcritas as falas. Apenas uma narrativa foi coletada sem áudio, tendo sido digitada no notebook, em sincronia à entrevista. A experiência da pesquisadora, de um ano, com transcrição de fala em tempo real, devido à atividade vinculada a um projeto de extensão, possibilitou uma coleta mais qualificada possível.

5.4 Procedimentos de coleta

A inserção em campo iniciou-se via contato com a secretaria de educação, apresentando à mesma o protocolo do Comitê de Ética (CEP), de nº 72197917.8.0000.5196, que autorizava o início da pesquisa. Nessa oportunidade, também foi fornecido um documento da Coordenação de Ensino, como objetivo de formalizar a presença da pesquisadora nas escolas e concedido o contato das diretoras das escolas pleiteadas pela pesquisadora. A visita às escolas ocorreu em acordo, por telefone, com a direção e/ou coordenação pedagógica. Uma delas apresentou a pesquisadora às professoras que se enquadravam nos critérios da pesquisa.

Em tempo, mostrou-se a cada uma a proposta, oralmente e, conforme o interesse expresso pela participante, foi realizado o agendamento para a realização da entrevista. Em dia e horário agendados, houve o retorno à escola, todavia, algumas vezes, não foi realizada a coleta por imprevistos na rotina da professora, requerendo-se novo agendamento. A entrevista aconteceu em sala desocupada da escola e,

somente após entendimento e consentimento do participante, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em tempo, destacou-se sobre o uso do gravador de voz e, após sanadas as dúvidas, recolheu-se a assinatura.

Os locais da coleta foram as próprias unidades escolares de trabalho de cada profissional, em alguma sala vazia disponível no momento, de forma que o participante se sentisse à vontade e tivesse suas informações em sigilo.

A coleta, realizada entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018, ocorreu de forma tranquila, sem intercorrências, como a necessidade do amparo em razão de dano psicológico ou físico ao participante; bem como sem constrangimento, interrupções, desistências após entrevista ou exclusão de participante. Todavia, em poucos casos, foi percebida uma relativa pressa da participante, em virtude de ser fim de expediente e haver ansiedade para voltar para casa.

As informações coletadas nas entrevistas foram registradas em um gravador digital portátil e transcritas na íntegra. Apenas uma entrevista não foi gravada, a pedido do participante. Nesse caso, utilizou-se um notebook para registro da fala. O tempo gasto nas entrevistas variou entre 10min 46seg a mais breve e, 37min12seg a mais longa.

5.5 Procedimento de Análise de dados

As narrativas foram transcritas literalmente e sua sistematização seguiu as diretrizes da categorização de conteúdo, proposta por Bardin (2002). As perguntas do roteiro de entrevista foram construídas para responder aos objetivos específicos do estudo, de modo que as respostas dos participantes foram agrupadas em eixos, de acordo com esses objetivos, cuja organização se deu em formato de tabela simples, a partir do programa editor de texto *Word*.

Em cada eixo, foram elaboradas categorias semânticas, que são as temáticas definidas de acordo com o conteúdo das entrevistas. As categorias são “rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, agrupando de acordo caracteres comuns” (Bardin, 2002, p. 117).

Tais títulos pretendem traduzir o sentido atribuído às respostas dos participantes, todavia, até chegar a essa nomeação, foi percorrido um processo de tratamento dos dados. Primeiramente, houve uma leitura flutuante das respostas, seguida de uma leitura exaustiva, em busca das unidades de registro, que são os recortes representativos do texto.

Ao tempo em que foram feitas diferenciações entre os dados de cada participante – inserindo em categorias distintas –, reagruparam-se os conteúdos semelhantes numa mesma categoria. As falas semelhantes foram reunidas numa mesma categoria, evidenciando o número de vezes em que ela ocorreu, com destaque inclusive dos sentidos específicos. Os sentidos são os significados secundários percebidos na diversidade, dentro da mesma categoria.

Essas categorias e sentidos específicos foram discutidos à luz dos autores da perspectiva Histórico-Cultural, a exemplo de: Santos (2017), Leonardo e Suzuki (2016), Facci e Souza (2014), Martins e Rabatini (2011) e Vygotsky (2007); e da Pedagogia Histórico-Crítica, como Duarte (1996, 2001, 2004, 2013) e Saviani (2000).

Os resultados dos dados sociodemográficos (idade, sexo, tempo de serviço, formação acadêmica, renda salarial) estão apresentados em gráficos, tabela e no corpo do texto, para situar contextualmente o perfil dos professores da rede de ensino do município em questão.

5.6 Aspectos Éticos

O Projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Deontologia, da Universidade Federal do Vale do São Francisco, à qual o Colegiado de Pós-graduação em Psicologia (CPGPSI) é vinculado, sob número CAAE: 72197917.8.0000.5196, com parecer nº 2.306.607, de 29 de setembro de 2017. Após aprovação, recorreu-se à secretaria de educação para apresentar-se e solicitar uma carta de apresentação, a fim de inserir-se nas unidades de ensino, bem como buscar contato com os diretores das respectivas unidades.

A coleta foi realizada apenas pela pesquisadora mestranda, responsável pela pesquisa, devidamente treinada para tal, pela orientadora. Preservou-se o cuidado com o participante, desde o convite à abordagem ao mesmo, condução da coleta e, posteriormente à administração dos dados, obedecendo-se à resolução 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Ao apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice x), foram apontadas as informações para que os participantes tivessem ciência sobre como seria a participação e quais garantias lhes seriam preconizadas. Destacou-se o sigilo e confidencialidade, ressaltando-se ainda sobre a desistência livre e a qualquer momento, inclusive posterior à pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Não houve manifestação contrária à pesquisa, por parte da secretaria de educação ou participante. Não surgiu a necessidade de interrupção da pesquisa, nem ressarcimento ao participante, como previsto na legislação vigente Resolução 510/2016, que trata sobre a ética em pesquisa com humanos (Conselho Nacional de Saúde, 2016). A pesquisadora fez o deslocamento até a escola e assumiu as despesas previstas em projeto (xerox, combustível, caneta), mediante apoio

financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os benefícios para as participantes foram a oportunidade de refletir sobre as dificuldades no processo de escolarização de seus alunos, bem como a reflexão sobre os fatores vinculados à complexidade dessa questão, além de poderem pensar no modo como elas têm conduzido esses problemas.

Em relação às condições para realização das entrevistas, buscou-se, na medida do possível, a privacidade e o conforto do ambiente, de modo que pôde-se garantir o sigilo das informações.

Além disso, destaca-se o compromisso assumido pela pesquisadora e orientadora de que, ao final da pesquisa, entregará aos gestores e/ou representantes da Secretaria de Educação, uma cópia do relatório da pesquisa, desde que se mantenha o anonimato dos participantes, com a disposição das mesmas para quaisquer esclarecimentos. Será, ainda, realizada a submissão do trabalho em formato de artigo em revista científica na área de estudo.

6. Resultados e Discussão

“Seria, na verdade, uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de forma crítica” (Freire citado por Silva & Misocksy, 2008).

Nessa seção, serão apresentados os dados do estudo, iniciando pela contextualização do campo pesquisado, expondo brevemente informações concedidas pela própria secretaria de educação. Na sequência apresenta-se a caracterização dos participantes por meio dos dados sociodemográficos coletados por meio do questionário. Em terceiro momento, uma seção extensa contendo os elementos das entrevistas transformados em eixos temáticos e categorias, organizados em tabelas e desdobrados pelas discussões.

6.1 O contexto de pesquisa: a rede municipal de educação de Juazeiro-BA

Considerou-se fundamental trazer algumas informações sobre a rede municipal, o que se torna coerente, dentro de uma visão de totalidade sobre o objeto de estudo, na busca por conhecer minimamente o território.

Seguem os dados obtidos, a partir de solicitação feita à coordenação de ensino – vinculada à Secretaria de Educação e Juventude – que viabilizou, junto aos diferentes setores, esse levantamento. Seguem também informações retiradas do site oficial da prefeitura, constando na página destinada à Secretaria de Educação e Juventude que:

A Secretaria de Educação e Juventude da Prefeitura de Juazeiro (SEDUC) tem como missão primordial garantir o acesso, a permanência com sucesso na

escola e o desenvolvimento da Educação Integral humanizada, por meio da gestão democrática e inovação educacional. A Secretaria também tem proporcionado aos seus alunos e profissionais mais conforto nas estruturas físicas das escolas municipais, além de avanços na qualidade do ensino, elevando a Educação de Juazeiro a uma das melhores da Bahia. Os profissionais da área têm conquistado importantes avanços, garantindo boas condições de trabalho e orientações para o desenvolvimento eficiente das ações administrativas e pedagógicas através da valorização profissional e também financeira.

Desse trecho, pretende-se apresentar, basicamente, como a gestão municipal percebe a estrutura educacional/escolar e se propõe a trabalhar. Não coube, nesse estudo, traçar juízos comparativos desse discurso e os dados apresentados, pois vê-se que as condições de trabalho, estrutura física, programas pedagógicos, citados no texto acima, por exemplo, não foram elementos avaliados.

Além das informações do site, foi concedida pela Secretaria de Educação e Juventude a instrução Normativa nº 001/2017, contendo as especificidades de funcionamento das unidades escolares: calendário escolar; orientações globais da prática pedagógica; divisão das modalidades de ensino; matrícula, entre outras, pautadas nas prerrogativas da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996). Seguem algumas informações consideradas mais relevantes.

A rede municipal de educação registrou, em 2017, um quadro docente com 1802 professores, sendo 990 professores concursados e 812 contratados. Destes profissionais, 644 educadores atuavam especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), contemplando as unidades escolares da sede e interiores.

Quanto às matrículas nesse segmento, totalizaram, em toda rede, 15.638 alunos, com faixa etária entre 06 e 10 anos, distribuídos por sala, a saber: 25 alunos, no 1º ano; 30 alunos, nas turmas de 2º ao 5º ano; e multisseriada, com 25 alunos. Sobre a multisseriada, supõe-se contemplar as salas onde abrigam-se os programas de apoio aos alunos com distorção idade/série, como o *Se Liga* e o *Acelera*.

Foi concedida também pela SEDUC uma planilha, contendo dados da Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016, período mais recente disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os referidos dados seriam uma informação importante, por retratar os índices do município, quanto aos percentuais atingidos pelas crianças do 3º ano referentes à leitura, escrita e matemática. Todavia, não coube nesse estudo debruçar-se e analisar o nível de detalhamento informado a respeito da divisão por habilidades (leitura escrita e matemática) e subdivisão por níveis (01 a 04/05).

Uma informação que chama a atenção na Instrução Normativa 001 de 2017 é que, para o turno de aula, são destinados apenas 15 minutos para recreio (SEDUC, 2017), decisão essa que infelizmente está respaldada pelo artº 34 da LDB 9.394 (1996, p. 24): “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

Esse dado abre espaço para intensa discussão a respeito da sobrecarga de trabalho dada ao professor, que nesse intervalo encontra-se responsável pelas crianças e, portanto, não tendo a oportunidade de realizar uma pausa. Há também a questão do não reconhecimento do intervalo como momento lúdico, livre e espontâneo, fundamental ao desenvolvimento infantil.

Em uma das escolas onde se realizou a pesquisa, a professora se disponibilizou para ser entrevistada no horário de intervalo, todavia, a mesma encontrava-se no espaço de refeição das crianças, fazendo vigília às mesmas, resolvendo conflitos por exemplo. Isso tornou inviável a coleta, devido ao local não ser propício para a entrevista e haver uma ocupação por parte da participante.

No entanto, como já mencionado, essa circunstância ressalta o fato da ausência de tempo e espaço físico para o professor realizar seu lanche tranquilamente. E, diga-se de passagem, nessa escola, não há sala dos professores – basicamente, há uma sala com armários – e, portanto, a sala de aula fica sendo uma opção para os professores acompanharem os alunos durante o recreio. A maioria das demais entrevistas foi feita no horário de almoço e no final de expediente.

Em relação aos projetos de formação ao professor, foi informada a existência do *É Hora de Ler Professor, Projeto Cuidar e Formação Continuada, Juazeiro Educação Nota 10*. Este último, dentre outros projetos, “tem como objetivo mobilizar a sociedade para reduzir ainda mais os índices de evasão escolar, a SEDUC conseguiu reduzir de 6,2% para 1,6% as taxas de abandono – uma das menores do Nordeste” (SEDUC, 2018).

A secretaria de educação conta também com um setor intitulado Núcleo de Atendimento Psicossocial criado no ano de 2010 com o objetivo de atuar na perspectiva de implementar ações e garantir acessibilidade às pessoas com deficiência. É definido pela Política Nacional da Educação inclusiva MEC/SEESP/2008 como pessoa com deficiência (Brasil, 2008, p. 15):

aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua

participação plena e efetiva na escola e na sociedade; Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (...) incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; estudantes com altas habilidades/superdotação.

Logo o setor de Atendimento Educacional Especializado existente nas unidades escolares, em regra, não recebe crianças encaminhadas por queixa escolar, exceto se houver vaga.

Essa pesquisa envolveu apenas cinco escolas, sendo três, de bairros periféricos, e duas, de bairros centrais da cidade. A estrutura física delas é distinta, de modo que uma das escolas do bairro periférico apresenta condições físicas boas (quadra, salas climatizadas, área de refeição, pátio), enquanto outra escola periférica funciona em um prédio antigo construído, na época, para outro fim, cuja qualidade do ambiente apresenta precariedades (estética, alta temperatura, etc.).

6.2 Caracterização dos participantes

Seguem-se inicialmente os dados referentes ao perfil sociodemográfico dos participantes. A intenção de trazer esses dados reside na importância da contextualização local dos participantes, a fim de compreender seu lugar de fala.

A caracterização dos professores é um modo de conhecer os interlocutores dessa pesquisa, os quais forneceram dados de realidade sobre a qual esse estudo vem se debruçando. Em anexo, consta uma tabela com todos os dados levantados detalhando as informações por participante.

Uma vez que a pesquisa tem caráter exploratório, com viés de profundidade, buscou-se conhecer como a queixa escolar é entendida pelos educadores da rede de educação de Juazeiro, permitindo um panorama desse cenário. Por isso, nesse estudo, são apresentadas algumas características das participantes, entendendo que

saber quem são elas, permite a compreensão mínima de quais são as condições estruturais da rede municipal estudada. Esta visão é coerente com a perspectiva teórico-metodológica que embasa o caminho interpretativo dos dados.

Os nomes dos participantes informados são fictícios, de forma a preservar sua identidade, todavia, foram escolhidos nomes de pessoas reais (professores) que atuam/atuaram em outro município baiano – Barra do Mendes – como forma de homenageá-las.

O número de participantes totalizou 16 (dentre as cinco escolas envolvidas), sendo 15 mulheres e apenas um (01) homem. Diante disso, ao longo dos textos, ao referir-se aos participantes de modo coletivo, decidiu-se por flexionar o sujeito no gênero feminino, utilizando-se a expressão: *as participantes*. Esse único homem, é um dos únicos professores de uma das escolas e foi um dos poucos professores, daquela instituição, que se prontificou a participar, estava incluso nos critérios estabelecidos para ser participante.

A presença majoritária das mulheres como educadores dos primeiros anos escolares, conforme surgiu nesse estudo, é encontrado em outras pesquisas como de Pessoa, Leonardo, Oliveira e Silva (2017), que realizaram entrevistas com professores de educação infantil e todas são do sexo feminino, idem ao que se apresentou no estudo de Ramos e Salomão (2013), Santos, Ramos e Salomão (2015) e Borges, Vasconcelos e Salomão (2016) com profissionais da educação infantil, mas também no estudo de Labadessa e Lima (2017), realizado com Orientadoras Educacionais de escolas do ensino fundamental.

A predominância de mulheres na educação é algo bem antigo e remete à ideia do dom feminino associado à maternidade, pela capacidade de educar as crianças (Rabelo & Martins, 2017). Vê-se, portanto, que a dominância das mulheres na

educação infantil e fundamental ainda é uma realidade atual, como pôde ser identificado nessa pesquisa e naquelas supracitadas.

A Tabela 2 aponta que a faixa etária predominante foi das participantes que possuem entre 40 e 43 anos, tendo sido a variação de 29 a 57 anos, e média, em torno de 42 anos. Sobre o estado civil, a maioria é casada e, quanto à religião predominante, aparece o catolicismo, semelhante ao que foi identificado na pesquisa de Sousa (2016). No anexo A, consta uma tabela contendo todos os dados coletados das participantes, distribuídos por pessoa.

Tabela 2

Dados sociodemográficos das participantes

Dados Sociodemográficos		F
Idade	29 a 39 anos	04
	40 a 45 anos	07
	46 a 52 anos	03
	53 a 57 anos	02
Estado Civil	Solteira	04
	Casada	10
	Divorciada	02
Escolaridade	Superior Completo	11
	Superior com Especialização	05
Religião	Católica	09
	Protestante	02
	Evangélica	03
	Cristã	01
	Adventista do 7 ^o dia	01
Tempo de Serviço	Até 01 ano	01
	02 a 05 anos	04
	06 a 10 anos	03
	11 a 15 anos	04
	16 a 20 anos	00
	21 a 30 anos	04
Renda Familiar	Até 02 salários e meio	06
	03 a 03 salários e meio	06
	04 a 05 salários	04

No caso do termo *Cristã*, apresentado na Tabela 2, apesar de não ser uma nomenclatura encontrada nos documentos estatísticos nacionais, no caso do censo 2010 (IBGE, 2018), o mesmo foi utilizado por uma participante, e, portanto, foi considerado legítimo mantê-lo.

Quanto à renda familiar informada, o cálculo foi feito com base no valor do salário mínimo, de 954,00 reais, vigente no ano de 2018 (Brasil, 2017), considerando-se o período também da parte da coleta e análise. Assim, a professora com menor renda possuía um salário (R\$ 954,00) e a que obteve maior renda contava com cinco (05) salários (R\$ 4.770, 00), resultando em um valor médio de R\$ 2.795,56. Alguns participantes informaram valores fechados (R\$ 4.000,00, por exemplo), outros fizeram uso do “aproximadamente”, de modo que, para resolver essa diferença de padrão, optou-se por considerar o valor inteiro.

No que se refere ao tempo de serviço, a participante com menor experiência no ensino fundamental I contava com apenas 05 meses de atuação e a que se encontrava há mais tempo, atuava há 30 anos.

Na Figura 2, aponta-se que os 19% corresponderam às participantes que possuíam três licenciaturas diferentes da Pedagogia, sendo uma professora Licenciada em Letras e duas participantes, em Biologia. Sendo assim, os 81% referem-se aos 13 educadores graduados em Pedagogia.

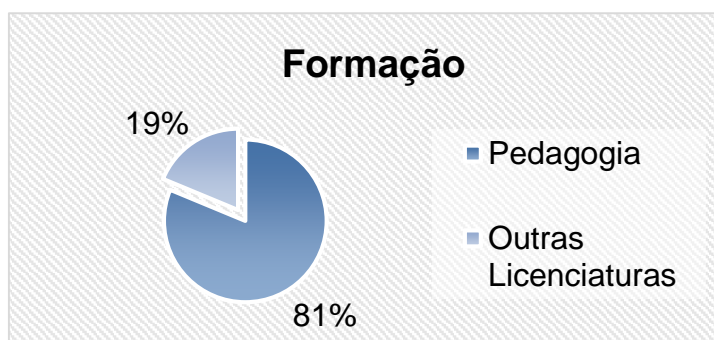


Figura 2 – Distribuição dos Participantes quando à formação acadêmica.

Apesar da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96, arts. 61 e 62) não exigir que o docente tenha formação em nível superior, todas as participantes da pesquisa possuíam essa escolaridade. Isso significa um ponto crucial para a possibilidade de uma boa qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, chama a atenção que, ainda que pobres, essas professoras conseguiram alcançar um bom patamar de formação – conforme Figura 3 –, todavia, a baixa renda familiar e a carga horária intensa de trabalho não favorecem que elas continuem investindo na formação. Além disso, preocupa-se qual a qualidade dessa formação considerando que as professoras precisam conciliar com o horário de trabalho, tornando a rotina mais sobrecarregada.

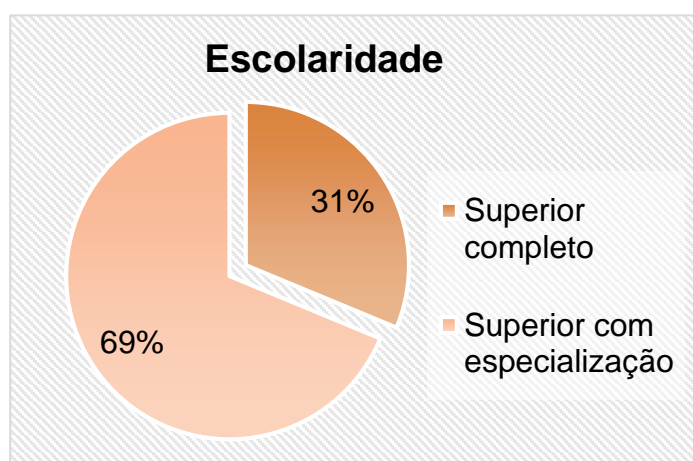


Figura 3 – Distribuição das participantes quanto ao grau de escolaridade.

Além disso, o município tem buscado o investimento na formação, como forma de qualificação ao profissional, através dos programas: “É Hora de Ler Professor”, “Projeto Cuidar” e “Formação Continuada” (SEDUC, 2018). Além da graduação, 11 participantes (69%) possuíam curso de Pós-Graduação *latu sensu* (especialização), contrapondo cinco (31%), que não o possuíam, como apontado na Figura 3.

Em relação às séries que as professoras lecionavam, resultou-se o seguinte: o 4º ano foi a turma que prevaleceu, de modo que seis das 16 professoras atuavam

nessa série; seguido do 3º ano, com cinco (05) professoras; depois o 2º, que apareceu três vezes; o 1º ano e programas de aceleração, obtiveram duas professoras, cada; e, por último, apenas uma professora atuava no 5ª ano. Os programas “Se Liga” e “Acelera” corresponderam às turmas com alunos em defasagem idade/série, cujas professoras tinham a tarefa de alfabetizá-los.

6.3 Resultados da análise das entrevistas

6.3.1 Eixos temáticos e Categorias

Nessa seção, serão abordados os resultados da pesquisa de forma separada, considerando como estruturas os eixos temáticos, divididos em categorias. Conforme já previsto no projeto, os eixos deveriam ser construídos, tendo como referência os objetivos específicos do mesmo, ficando definidos da seguinte forma: Eixo 01 – A Concepções de desenvolvimento infantil; Eixo 02 – Percepção sobre o desempenho dos alunos; Eixo 3 – Características da queixa escolar; Eixo 4 – Ações dos professores diante da queixa; Eixo 5 – Percepção sobre o encaminhamento dos alunos com queixa escolar para os serviço de saúde.

Ao lado do nome do professor, segue o número da série onde lecionava, na época da entrevista, incluindo programas de aceleração. Essa foi uma tentativa de elucidar que a fala da participante estava associada à faixa etária/série das crianças com quem convivia. Isso diz respeito a dizer sobre suas perspectivas, expectativas e ações sobre elas.

6.3.1.1 Eixo 01: As Concepções de desenvolvimento infantil

Nessa seção, será abordado o entendimento das participantes sobre desenvolvimento infantil, tanto o aspecto conceitual, como descrevendo os fatores promotores desse desenvolvimento. Vale informar que, na Tabela 2, o número abaixo das categorias revela quantas vezes ela foi identificada dentre as 16 entrevistas.

Tabela 3

Compreensão sobre desenvolvimento infantil

Categorias	Sentidos
Desenvolvimento pautado na aprendizagem (Freq. 09)	Atender as expectativas acadêmicas Aquisição de conhecimento Expressão de autonomia Expansão do conhecimento
Desenvolvimento por maturação (Freq. 04)	Crescimento
Desenvolvimento por motivação (Freq. 02)	Estimular o interesse do aluno
Desenvolvimento de modo global (Freq. 01)	Vários domínios
Total	16

Nesse eixo, os títulos das categorias estão embasados nas categorias elaboradas por Santos et al. (2015), cujos diferentes significados presentes estão descritos na coluna intitulada “Sentidos”. Nesse caso, são os sentidos dados pelos participantes, mas que não foram contabilizados individualmente. Frisa-se ainda que as categorias não são excludentes, podendo encontrar numa participante a identificação de mais de uma categoria, o que significa que a frequência delas pode ultrapassar o número de participantes (16).

Nesse eixo, distribuem-se três categorias: “Desenvolvimento pautado na aprendizagem”, “Desenvolvimento por maturação”, “Desenvolvimento por motivação”

e “Desenvolvimento de modo global”. A categoria Desenvolvimento pautado na aprendizagem, que lidera os resultados desse eixo, abarca as falas que dizem respeito a “*atender a expectativas acadêmicas*”, sendo possível perceber que a criança desenvolveu quando assimilou os conteúdos previstos para aquela série. Como trata a professora Lormina (3º ano):

Eu acho que desenvolvimento é o aluno tá avançando, tá num nível, tá tendo esse apoio tanto da professora, escola, família, e ele avançar. Avançar dentro do nível, das habilidades que a sua série exige, né? É... se o aluno, terceiro ano ele não tem uma, ele não consegue, não tem habilidade não atingiu a habilidade de tá produzindo, ele não tá tendo desenvolvimento, ele não tá avançando. Tá tendo algum erro aí, né?

Nesse trecho, nota-se que, para a professora Lormina, o aluno precisa demonstrar conhecimento sobre o que está sendo exigido naquela série, o que faz perceber que ele precisa revisar assuntos anteriores.

O sentido “aquisição do conhecimento” difere do anterior, em relação à definição de desenvolvimento como resultante de aprendizagem, sugerindo que se refere a uma aquisição, ainda que não seja do conteúdo exigido pela série, mas sim do conteúdo que lhe foi possível adquirir. “*Desenvolvimento é o resultado de sua aprendizagem: desenvolvimento em ler, desenvolvimento em escrever, a oralidade dele, desenvolver a oralidade, avançou na oralidade*” (Fátima, 1º ano).

Este pensamento também está presente na fala da professora Vera (3º ano): “Desenvolvimento pra mim é a criança poder é adquirir mais conhecimentos e, dentro desses conhecimentos, poder evoluir durante o ano letivo”.

Vê-se que a aprendizagem ocupa lugar central no desenvolvimento da criança, podendo significar como termômetro do desenvolvimento. Tal concepção também foi

encontrada em Pessoa et al. (2017), ao defender a ideia de que o desenvolver está ligado à aprendizagem.

Considerando que as práticas pedagógicas estão assentadas em alguma compreensão de desenvolvimento humano (Asbahr & Nascimento, 2013), entender que o desenvolvimento é articulado à aprendizagem pressupõe a importância do investimento pedagógico na zona de desenvolvimento potencial das crianças.

Essa visão de desenvolvimento se aproxima da perspectiva histórico-cultural, a qual elabora a natureza cultural do psiquismo, defendendo que o desenvolvimento surge no meio cultural, com a participação de um terceiro. Essa visão vygotskyana, discutida por Martins e Rabatini (2011), parte do princípio da importância de um signo, como tarefas auxiliares para soluções psicológicas. Esse signo é fundamentalmente cultural, inscreve seu sentido naquele meio social e, daí se caminha na direção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, constituindo-se mediante a interferência de alguém mais capaz.

Ainda nessa categoria, consta-se a ideia do desenvolvimento associado à “*Expressão de autonomia*”, representada pela seguinte fala: “*Desenvolvimento é quando elas conseguem andar com as próprias pernas*” (Maria, 2º e 3º ano). Essa ideia remete-se mais claramente do que a anterior ao que Vygotsky (2007) nomeou como zona de desenvolvimento real, que é o momento em que a criança consegue solucionar algo de forma independente. Nesse caso, a autonomia da criança exprime que ela se desenvolveu.

Defende-se ainda que, antes de alcançar a condição de realizar determinada tarefa sozinha, a criança passou pela oportunidade de uma realização de tarefas sob o auxílio de alguém mais capaz. No caso da escola, tem-se o professor, efetuando fundamentalmente esse papel e, portanto, promovendo o desenvolvimento da criança.

A categoria “Desenvolvimento por Maturação” foi reconhecida nesse fragmento de fala: *“Eu entendo por desenvolvimento é isso, é como se fosse a transformação borboleta, a lagartinha aí depois vai pro casulo pra depois ela virar uma borboleta”* (Gildete, 3º ano).

Comparar a criança à borboleta seria um processo natural que o tempo vai permitindo. Essa compreensão surge de modo predominante no estudo de Santos et al. (2015), cujo público-alvo foi de educadoras de creches do setor público e privado.

Nesse critério de desenvolvimento, a prática pedagógica perde a intencionalidade, na medida em que entende-se a necessidade de esperar o momento da maturação da criança para que ela tenha condições de aprender.

A partir das leituras em Vygotsky, Pasqualini (2010, p 165) esclarece que esse pesquisador criticou a teoria maturacionista, na qual o desenvolvimento infantil se assemelharia a um “processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas previamente dadas”, análogo ao crescimento das plantas.

O autor remeteu-se às críticas que Duarte (2013) esboça sobre as pedagogias do aprender a aprender, as quais defendem um processo educativo subordinado a uma evolução espontânea do psiquismo individual, pelo qual se espera que o aluno evolua de um nível de desenvolvimento menor para um maior.

Nesse modelo, está explícito um critério de desenvolvimento, o qual subjaz a compreensão de criança ideal, em que há características universais que surgirão com o passar do tempo. Na visão do professor, a lógica da criança ideal pode estar associada “às características pessoais que cada uma entende como as melhores, muitas vezes em comparação com as suas ou de seus familiares e de seu grupo sociocultural” (Almeida & Dessandre, 2008, p.56).

De certo modo, a percepção da professora Gildete sobre desenvolvimento denota o modelo de uma criança ideal e isso induz à visão de que há um padrão de criança, dando abertura à produção de uma queixa, no caso das crianças que se diferenciam desses padrões. A partir desse ponto, pode-se pensar que o não desabrochar como borboleta suscitaria a possibilidade de haver algo, retardando o desenvolvimento da criança.

Essa categoria sugere uma compreensão de desenvolvimento com base no modelo maturacionista, cujo desenvolvimento é entendido como pré-requisito para a aprendizagem que se constitui por estágios. É nessa configuração onde ocorre o desenvolvimento infantil, no contexto de adaptação biológica. (Lefrançois, 2012).

Nesse sentido, há dois elementos a problematizar: o primeiro é observar que a concepção de desenvolvimento infantil na perspectiva do professor é um tema que se alia com a discussão da queixa escolar, visto que a queixa remeteria a um desenvolvimento da criança de forma padronizada.

A visão maturacionista se apoia nesse arcabouço biológico, o qual irá desenvolver-se de forma prevista, para não dizer natural. Logo, preocupa-se com essa ideia do tempo de maturar, de um desenvolver-se que irá ocorrer. Nessa lógica, pode-se entender que, quando o desempenho acadêmico do aluno foge ao padrão esperado pelos educadores, o mesmo é julgado como tendo dificuldades de aprendizagem (Torres & Ciasca, 2007). Cria-se, portanto, um caminho para produzir uma queixa sobre essa criança.

A categoria “Desenvolvimento por motivação” busca traduzir as falas em que as participantes defendem um conceito de desenvolvimento, no qual a criança detém um potencial próprio, mas que precisa do estímulo de um adulto para que esse potencial se revele. Essa visão pode ser observada na seguinte fala: *“Eu acredito que todo ser humano ele tem o seu potencial para desenvolver naquilo que ele é*

estimulado, né? (...) Uns mais lentos outros mais a frente, outros além. Mas eu acredito” (Cleonice, 1º ano).

Percebe-se também esse pensamento na fala de Vanderlene (Programa Se Liga e, 4º ano):

Acredito que vou me desenvolver a partir do momento que eu tiver possibilidades, que eu tiver alguém que me estimule a isso, alguém que faça então por mim. Então eu entendo que esse desenvolvimento ele começa a nascer, a surgir quando alguém tem um olhar diferenciado pra ele.

Essa categoria também foi reconhecida na entrevista feita com a professora Vera (3º ano), notando-se uma dinâmica de desenvolvimento que requer um movimento ativo do aluno na direção do ensinar, sendo o professor receptor desse aluno, ao promover mais incentivo:

Desenvolvimento é ele (...) começar a se envolver se interessar, se interessar. Buscar se envolver, buscar crescer, buscar aprender. (...) Despertar no aluno a curiosidade e o desejo de avançar. (...) se não despertar nele o desenvolver, não adianta nada (Vera, 3º ano).

Esse sentido se aproxima do entendimento de que “desenvolvimento é a aquisição de novas habilidades ou o aumento da capacidade do indivíduo na realização de atividades cada vez mais complexas. Este é fortemente influenciado por aspectos ambientais, tais como modo de criação, cuidado e experiência” (Villachan-Lyra, Queiroz, Moura & Gil, 2017, p. 06). Entende-se por essa categoria que desenvolvimento seria a presença de um terceiro que possa motivar o surgimento de potenciais na criança, a qual, munida desse potencial, consegue avançar em direção ao desenvolvimento.

A Categoria “Desenvolvimento de modo global”, de sentido único, intitulado “vários domínios”, foi o modo de contemplar a fala da professora Rosa (4º ano), que

considera a existência de vários aspectos nesse processo de desenvolvimento (cognitivo, cultural, ético, afetivo, espiritual). Esta visão é, pois, um diferencial em relação às demais participantes.

Nossa vida... ela tem muitas áreas que precisam ser desenvolvidas. E assim o educador, ele não pode ter um olhar único só pro cognitivo. Ele tem que tentar desenvolver, ver o desenvolvimento do cidadão cultural, ético, social, afetivo, né? E o espiritual (Rosa, 4º ano).

A perspectiva de Rosa sobre desenvolvimento infantil pode ser discutida a luz da Psicologia Histórico-Cultural ao preconizar nossa inscrição social, histórico, e cultural como condição fundante para nosso desenvolvimento. O que significa entender que os aspectos cognitivo, cultural, ético, afetivo, espiritual (citados pela participante) estão articulados dialeticamente de modo que necessariamente a constituição da criança envolverá todas essas dimensões. Guiando-se por essa perspectiva de desenvolvimento, a escola vai seguir um papel crucial e complexo de, na sua dinâmica educativa, perceber esses aspectos de modo articulados e não distintos.

Destaca-se, nesse eixo, o desenvolvimento infantil como um fenômeno processual, cuja aprendizagem do que é proposto à criança é elemento fundamental. Por outro lado, é necessária a motivação ao aluno para que ele avance, bem como desenvolva potenciais. É importante ressaltar que a forma como o educador compreende esse processo é como ele dará as direções pedagógicas. Para Ramos e Salomão (2013), as concepções sobre o desenvolvimento infantil guiam os processos pedagógicos dirigidos às crianças, influenciando na interação com elas.

Ainda sobre o eixo “Concepções de Desenvolvimento”, na Tabela 4, seguem sistematizados os elementos que as participantes consideram importantes para

promover o desenvolvimento da criança. A temática “Fatores que promovem o desenvolvimento” foi distribuída em duas categorias: “Parceria família/escola/professor” e “Figura do Professor”. Esta lidera a primeira categoria, com 11 frequências, sendo que os participantes defendem que é de suma importância o acompanhamento familiar nas atividades acadêmicas das crianças, para que avancem em seu processo de aprendizagem, dando continuidade ao que o professor tem realizado em sala.

Tabela 4

Fatores que promovem o desenvolvimento

Categorias	Sentidos
Parceria família/escola/professor (Freq. 11)	Relação família/escola/professor
Figura do Professor (Freq. 05)	Criativo Motivador Competente Afetivo
Total	16

O sentido “Relação família-escola-professor”, que representa essa categoria, aborda diferentes parcerias: ora surge como família/escola, ora como família/professor. A intenção de reunir em três elementos foi por reconhecer que o trabalho do professor está atrelado à estrutura da instituição, tornando difícil separá-los, diante do que foi percebido pelas falas. Destaca-se esse trecho da fala da professora Dinha (3º e 4º anos): “*Eu acho que de grande importância é o acompanhamento familiar. Ele ter uma boa leitura isso contribui, né? E também a escola influi nisso também. Depende de um bom professor*”. Aqui, além da família, foram citados a escola e professores, o que justifica a categoria com os três elementos.

Na narrativa da professora Lia, o uso do pronome pessoal “a gente”, que nomeia um coletivo, leva a entender que a instituição escolar é representada pelo professor: *“Eu acho que o incentivo conta. A família poderia. Seria um aliado bom e nem sempre a gente pode contar. E o que conta é que ele tenha o resultado que a gente espera. Mas nem sempre a gente consegue”* (Lia, 2º ano).

Um detalhe que vale destacar é que essa participante já tem 30 anos de serviço, o que influencia na sua compreensão sobre o objeto (desenvolvimento/aprendizagem infantil). A queixa dessa professora, respaldada em 30 anos de profissão, faz pensar que é uma realidade que vem se arrastando historicamente na escola/rede, e, por conseguinte, transmite um peso da baixa expectativa de mudança, produzindo um discurso ruminante nos professores.

Ainda que a escola seja o espaço por excelência para ofertar a educação acadêmica e, portanto, deva criar condições ótimas para o desenvolvimento/aprendizagem, como defende Duarte (2001), todavia a escola sozinha, na percepção dos participantes do presente estudo, não tem sido capaz de elevar a criança em bom patamar de desenvolvimento dentro dos critérios esperados pelo currículo. Requer, pois que essa função aconteça em parceria com a família.

Experiências exitosas podem ser encontradas na dissertação de Reis (2013), que realizaram encontros entre família e professores, destacando que esses mecanismos de inserção da família dentro do ambiente escolar favorecem alcançar a qualidade de ensino que tanto se almeja.

A categoria “Figura do Professor” surgiu entre os participantes que enfatizaram esse profissional como maior responsável pelo desenvolvimento do aluno. *“Eu acho que o professor, quando ele assume essa responsabilidade dessa profissão ele precisa entender que ele precisa ser criativo; tá buscando e esgotando possibilidades”* (Vanderlene, Programa *Se liga* e 4º ano).

Como já discutido, tanto na visão da Pedagogia Histórico-Crítica, como na Psicologia Histórico-Cultural, um professor competente é fundamental para o desenvolvimento infantil. Ele exerce o lugar não apenas como uma ponte, mas um tipo de mediação/intervenção que promove transformações (Martins & Rabatini, 2011).

Logo, o professor não é transmissor de informações, mas aquele que, no ato de disponibilizar os conteúdos aos alunos, também participa na construção desse conteúdo, imprimindo significado ao mesmo.

Esse argumento dialoga diretamente com a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), em que proximal diz respeito ao “potencial da criança para o desenvolvimento, definido por aquilo que a criança não consegue inicialmente realizar sozinha, mas que, com a ajuda de outras pessoas competentes é capaz de realizar, depois, por si mesma” (Lefrançois, 2012, p. 273). Nesse caso, recai para o professor o maior peso no processo de desenvolvimento da criança, como vem se destacando, ao longo do texto, a função do professor em oferecer andaimes, para que a a criança avance.

Destaca-se, nesse eixo, que a escola sozinha não consegue garantir o desenvolvimento desejado a seus alunos, requerendo para isso que a família se aproxime mais, pois, assim, seria possível garantir que a criança alcance melhor desempenho escolar.

6.3.1.2 Eixo 2: Perspectiva dos professores quanto ao desempenho do aluno

Esse eixo surgiu a partir da necessidade de investigar as expectativas dos professores sobre as habilidades acadêmicas dos alunos, uma vez que, como apontado em estudos (Braga & Morais, 2007 Carneiro & Coutinho, 2015; Encarnação,

2015; Nakamura et al, 2008; Rodrigues et al., 2012; Santos, 2017), a queixa tem sido produzida sobre o fator aprendizagem.

Então, nessa seção, serão abordados os fatores envolvidos na aprendizagem, apontados pelas participantes. Ainda que o desempenho do aluno tenha sido uma variável considerada, é importante ter em mente que a forma como o professor pensa e aborda a criança gera impactos importantes na autopercepção dessa criança, bem como investimentos desta sobre as tarefas escolares e, conseqüentemente, seu desempenho. Logo a percepção do professor sobre o desenvolvimento do aluno tem implicações nas práticas educativas direcionadas ao mesmo. Isso significa pontuar que as possíveis queixas de baixo rendimento escolar podem incidir sobre as crianças que não apresentaram desempenho/desenvolvimento esperado pelo professor, no caso dele entender o desenvolvimento como algo universal

Conforme a Tabela 5, destaca-se a primeira categoria “Ênfase no Professor”, com 11 ocorrências que imprimem diferentes sentidos: “*Professor afetivo*”; “*Professor ofertar diversidade metodológica; sensível à singularidade dos alunos*”; “*Expectativa da professora pela adaptação do aluno ao que foi proposto*”; “*Professor empenhado: investir na autonomia, e criticidade do aluno*”.

Nessa categoria, identifica-se o reconhecimento das participantes em perceberem o professor como condutor do trabalho com as crianças e, portanto, se destaca quanto à responsabilidade pelo desempenho escolar delas. As participantes destacam a importância de diversificar as estratégias pedagógicas, amparar o aluno em seus erros, empenhar-se para realizar uma pedagogia que proporcione criticidade e dar o retorno a criança sobre sua aprendizagem. Logo elas seguem reconhecendo seu compromisso com a aprendizagem das crianças e se desdobram o quanto podem para promover isso, ainda que as condições de trabalho não favoreçam.

Tabela 5

Perspectiva dos professores quanto ao desempenho do aluno

Categories	Sentidos
Ênfase no professor (Freq. 11)	Professor afetivo Professor ofertar diversidade metodológica; sensível à singularidade dos alunos Expectativa da professora pela adaptação do aluno ao que foi proposto. Professor empenhado: investir na autonomia, e criticidade do aluno
Acompanhamento familiar (Freq. 09)	Apoio familiar à criança na responsabilidade com os estudos Contribuição da família nos assuntos pedagógicos/assistência disciplinar da família
Centrado no Aluno (Freq. 08)	Aluno Interessado/motivado Aluno disciplinado/ participativo Histórico de dificuldade Bem-estar físico e psicológico
Relação Professor-Aluno (Freq. 05)	Vínculo saudável entre professor e aluno; Relação entre o interesse do aluno e dedicação do professor (dar suporte individual ao aluno)
Total	33

Como se vem discutindo nesse estudo, o modelo pedagógico que se defende aqui é justamente aquele em que o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem de forma consciente e intencional. Seu papel é promover andaimes às crianças de forma qualificada, pautada na organização dos conteúdos, e que priorize os conceitos científicos. Não só essa é uma perspectiva pedagógica, mas também é uma concepção da Psicologia Histórico-Cultural, que traz um arcabouço psicológico sobre a importância da mediação de um bom professor para o desenvolvimento-aprendizagem das crianças. Este, imbuído dessa compreensão sobre o processo pedagógico, haverá implicações, ainda que de modo indireto, na sua prática pedagógica.

Uma das participantes ressalta a necessidade de o professor ofertar diversidade metodológica, como forma de favorecer o desempenho do aluno, como observa-se no trecho a seguir:

Não deixa de ser a minha obrigação estar na sala de aula e ir percebendo os caminhos os meios pra tá desenvolvendo as atividades, pra que por meio dessas atividades eles avancem, eles desenvolvam as habilidades que eles precisam desenvolver nessa série que é o primeiro ano, né? (Cleonice, 1º ano).

Destaca-se também a relevância de que o professor seja sensível às crianças, como na entrevista com a professora Vanderlene. Ela relatava que crianças tinham medo de errar e isso trazia-lhe dificuldade em avançar na escrita. Mas, depois, eles passaram a se portar com autonomia e cobrar dela. Então foi instigado à professora: “E o que os tornou assim livres autônomos e cobrar de você”? Então, ela respondeu:

Eu acredito que foi a minha postura, porque eu preciso construir aluno crítico e autônomo. Eu preciso, eu preciso é... mostrar pra o aluno que ele é capaz. Eu preciso dar essa autonomia a ele, eu preciso fazer com que ele acredite em mim também e acredite neles mesmo (Vanderlene, Se Liga, 4º ano).

Houve ainda o relato sobre a importância da afetividade entre o professor e o aluno, como apontado na fala a seguir:

O professor afetivo também. Eu digo a você, eu vou falar sempre da afetividade no processo de alfabetização. Porque se não houver, se não trouxer a criança, que ela já necessita... do afeto... se eu não trouxer ela pra mim...se eu não for amiga dessa criança eu não vou conseguir nada com ela (Maria, 2º e 3º anos).

Ao enfatizar a figura do professor como um dos grandes responsáveis pelo desempenho dos alunos, sinaliza um modelo de educar se aproxima do que defende a educação emancipadora, ou melhor dentro do modelo da Pedagogia Histórico-Crítica que se fundamenta no ensino sistematizado, elaborado, erudito, não espontâneo e não

fragmentado, conforme preconiza Saviani (2000). Valendo destacar que a qualidade da intervenção docente está diretamente aliada as suas condições de trabalho, uma vez que a estrutura física, material didático são fatores cruciais para promover aulas diversificadas, criativas, adaptadas às necessidades das crianças

Nessa perspectiva, o professor ocupa lugar central na mediação dos processos educativos, pois, a partir das discussões em Vygotsky, Pasqualini (2010) defende que, somente pela organização sistemática dos conteúdos pedagógicos por um bom professor, é possível seguir na direção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que é o adulto quem dá o ponto de partida no processo.

A segunda categoria mais frequente, “Acompanhamento familiar”, com nove ocorrências, é composta de sentidos independentes, porém sincronizados, a saber: *“Apoio familiar à criança na responsabilidade com os estudos”* e *“Contribuição da família nos assuntos pedagógicos/assistência disciplinar da família”*.

Em geral, as participantes apresentaram falas que apontam uma série de responsabilidades para a família, consideradas fundamentais no desenvolvimento acadêmico da criança. Queixam-se da falta de apoio familiar com os compromissos propostos pela escola, tarefas, provas, o tão citado “para-casa” que surge muitas vezes ao longo das entrevistas. Ao ser questionada sobre os fatores que contribuem para o desempenho da criança, uma professora responde:

Assistência em casa. Aqueles que são acompanhados, a gente percebe os cadernos, a organização dos cadernos. Os pais que vem trazer os filhos, “professora e ai? Você me reclamou isso e isso e eu peguei no pé, fiz isso. Tomei minhas providencias, não pude ensinar porque trabalho o dia todo, mas já arranjei uma pessoa”. É o acompanhamento mesmo, porque a gente fica meio que sozinho (Lurdinha, 4º ano).

A expectativa dos professores, quanto ao incentivo familiar para o envolvimento das crianças nos afazeres escolares, é um dado que surge também na pesquisa de Pessoa et al. (2017). Logo, a família encontra-se no alvo das queixas docentes.

Não significa que não haja um diferencial no desempenho da criança, quando ela possui assistência constante no seu processo de educação escolar. A crítica é sobre uma escola que se mantém na queixa e não consegue avançar no quesito da qualidade de ensino, nem pode dar conta sozinha da educação escolar. De certo que é preciso pensar na escola enquanto instituição atrelada a outros mecanismos, principalmente o governamental, o que significa entender que as problemáticas que surgem na dinâmica da instituição escolar, não são produzidas exclusivamente em seu interior. Tem-se como exemplo a inserção do projeto Escola sem Partido que, na condição de Lei, se aprovado, promoverá no entorno da escola uma conduta de sufocamento aos professores no sentido de incriminá-los caso promovam um trabalho pedagógico que aborde aspectos “relacionados a educação moral, sexual e religiosa” (Lei 7.180/2014).

Maiores tensões entre educadores e alunos estimulada por esse propósito ideológico, abriria espaço para mais conflitos, na relação ensino aprendizagem, logo, na relação professor-aluno. Além de ferir o trabalho docente como fundamentalmente político e não-neutro, como discute Saviani (2017).

Esse exemplo é trazido para esboçar minimamente o quanto o sistema educacional contribui potencialmente no fracasso da instituição, que repercute nos problemas comportamentais e aprendizagem da criança. Logo, o sair da queixa implicaria um trabalho árduo de enfrentamento dessas questões, que vem se mostrando fora do alcance das educadoras – no caso da categoria em foco é o lugar da família na corresponsabilização da educação escolar - o que representaria

inicialmente um grande esforço da escola/educadoras em apropriar de um novo modo de compreensão do contexto, no caso acessar essas famílias e entender suas limitações nessa função.

Será que essas famílias já deram conta das expectativas que a escola tem sobre elas? Quais são suas possibilidades de aproximação com educação escolar de seus filhos? Que orientações lhes falta sobre essa tarefa? O que está se lançando aqui é a tentativa de dialogar com esses cuidadores, ainda que encarando as dificuldades logísticas da própria dinâmica escolar. É importante, ainda que seja duro, mas necessário, que a escola tenha que lidar com essas expectativas.

Seria importante aqui para somar e fortalecer a equipe se houvesse um psicólogo para mediar esses encontros. Mas, infelizmente, nesse município há apenas um psicólogo para toda a rede, ao mesmo tempo é o recurso humano que se tem e poderia tentar recorrer a ele, ou a secretaria viabilizar novas parcerias ainda que temporariamente.

A professora Lia (a professora com mais tempo de serviço, dentre as participantes) sugere: *“Então, a escola teria que ser integral pra poder a gente não contar com a família. Que a gente em 4h fazer papel de enquanto professor e enquanto família é complicado”*. Parece de fácil solução, mas nesse caso, é prudente que se pense a escola pública não apenas como uma unidade institucional, como se funcionasse de forma independente e autônoma, mas a problemática de todo um sistema educativo.

Queixas dessa ordem também aparecem no estudo de Reis (2013, p. 60), realizado em uma escola pública de ensino fundamental, cujas professoras apontaram como *“inegáveis a participação dos pais para o bom desempenho escolar da criança”*. Esta escola promove reuniões que incluem a participação da família, para discutirem,

por exemplo, as dificuldades e sucessos dos alunos; explicar como as professoras realizam o ensino e expor o regimento escolar no início do ano.

Essa ação é coerente com a perspectiva da equipe escolar, a respeito da relação família/escola, que toma a iniciativa de aproximação. Essa questão sinaliza a importância que é dada à família sobre a educação escolar das crianças, valendo-se problematizar o estigma sobre a família pobre, como é discutido, por meio da teoria da carência cultural, traçada por Patto (2008).

A referida teoria historiciza a produção desse discurso, cujo espaço escolar e suas famílias pobres têm sido campo de investigação. Nesse trabalho, a pesquisadora cita o estudo de Ester Milner (norte-americana), que, em 1951, realizou uma pesquisa sobre prontidão de leitura e padrões de interação pais/filhos, cujos grupos de participantes foram divididos e definidos como *good-children* e *poor-children*. Logo, vê-se que as ideias têm uma filiação histórica sobre as crenças, pobreza, e dificuldades escolares.

Na categoria “Centrado no Aluno”, com oito ocorrências, surgiram os seguintes sentidos: “aluno interessado/motivado”; “disciplinado/participativo”; “histórico de dificuldades”; “bem-estar físico e psicológico”. Sobre a característica da criança que se relaciona com os compromissos, definida como “ser interessado”, é algo que aparece na fala da professora Lormina (3º ano), da seguinte forma: *“Se um aluno não tem interesse, ele não sai do lugar, né? E eu acho que também parte do interesse do aluno. Eu tenho alunos assim, interessados, muito disciplinados, comportados e faz tudo direitinho e que já avançaram”*. Essa mesma professora traz um exemplo que reafirma esse sentido, ao ser referir a uma menina pobre, do 3º ano, mas que se engajava na sala de aula:

[...] a família dela é uma família muito carente financeiramente. Que eu já até já cheguei a ajudar. E ela tem interesse e ela avançou muito. Ela chegou aqui em fevereiro, final de fevereiro e já produz muito bem; participa, todo conteúdo que é passado ela assimila com muita facilidade. Aí é quando eu volto e falo “às vezes, também é... parte do interesse do aluno. Porque assim, a família dela é estruturada em termos assim de outras coisas, mas... financeiramente tem essa carência. E nem isso afeta, né? E isso não afetou (Lormina, 3º ano).

Muitos alunos vêm pra escola por conta da bolsa família, porque os pais obrigam. Tem alunos que não tem compromisso nenhum você tira pelos “para casa”, seria compromisso por parte dos alunos, eu tenho um aluno aqui que não sabe ler e ele não faz esforço algum pra aprender (Mandinho, 4º ano).

Diferente do primeiro fragmento, a última fala aponta um dado preocupante que é a percepção do professor sobre os alunos em relação a sua permanência na escola de estar atrelada ao recebimento do benefício social. Ou seja, há aí uma série de elementos a pôr em mesa sobre: que escola está sendo oferecida ao aluno que não o motiva? Qual a percepção, expectativas e possível frustração dos alunos quanto a escola? Além disso, quando delega ao aluno o peso da automotivação, desconsidera os fatores contextuais. Ou seja, é possível uma motivação intrínseca? Natural?

Nessa categoria, também foi defendida a importância do bem-estar físico e psicológico como elementos favoráveis ao desempenho, conforme designou a professora Cleia (3º ano). Esta participante usou a expressão “*corpo são e mente sã*”, podendo-se entender que o humano é constituído de alma e corpo e que a aprendizagem perpassa pela condição saudável dessas esferas.

Também a professora Maria (3º e 4º anos) aponta o fator emocional que, quando em desequilíbrio, retira a criança do foco da aprendizagem: “*Não é nem um*

problema psicológico, é alguma coisa que tá causando um bloqueio nele: pode ser um problema familiar para a aprendizagem. Sim. Que ele não consegue, ele fica alheio ali na sala. Sabe?" Para ela, isso justificaria a solicitação de um acompanhamento psicológico.

Essa categoria remete ao que vem sendo debatido sobre a produção da queixa escolar, tendo como foco as questões emocionais da criança e a aprendizagem. Essa discussão requer um cuidado interpretativo, para não cair no julgamento contra os professores de que a criança que se encontra com tristeza, desinteresse nas atividades e desatenta, de forma muito recorrente, não seja uma condição que dificulte seu envolvimento com a aprendizagem. A preocupação reside quando esses fatores são entendidos como um fim em si mesmo, desconectados dos acontecimentos na escola.

Uma participante revelou frustração em não poder dar mais atenção a cada criança: *"é tudo corrido e às vezes a gente não tem tempo de estar tentando conversar sobre as problemáticas de cada aluno, porque se você pegar cada aluno você vai encontrar uma coisa diferente de cada um deles"* (Cleia, 3º ano). Para esse caso, esta participante entende que um psicólogo faria o trabalho de escuta e intervenção com a criança.

A queixa de Cleia sobre a dificuldade de atender a cada criança em suas necessidades fez pensar sobre a questão das salas cheias como um dos grandes desafios dos professores, principalmente por não contarem (no município estudado) com auxiliares de sala no ensino fundamental. A professora Cleia leciona na turma do 3º ano, que, conforme a Normativa da Secretaria de Educação e Juventude, deve comportar 30 alunos (SEDUC, 2017). Como citado na contextualização do campo de pesquisa, nesse documento, tais dados "seguem as orientações do Ministério da

Educação que sugere 1,2 m² para alunos do Ensino Fundamental e 1,5 m² para a Educação Infantil” (SEDUC, 2017, p.07).

Os diferentes sentidos surgidos nessa categoria – “aluno interessado/motivado”, “disciplinado/participativo”; “histórico de dificuldades”; “bem-estar físico e psicológico” – se articulam, pois dizem respeito à complexidade do ser humano e impossibilidade de separar cognição, emoção e ação.

Reconhece-se que Vygotsky tenha dedicados seus estudos na elaboração da lógica do desenvolvimento humano pautado na formação das funções psicológicas superiores – assunto abordado nessa pesquisa – o que parece supor que o aspecto afetivo, emocional humano não tenha espaço em sua obra. Tem, ainda que com menor visibilidade. Souza (2011) discutindo essa temática, em Vygotsky argumenta que o ponto de conexão entre afetividade e inteligência está na palavra, a qual carrega dois elementos: significado e sentido, em que este último diz respeito ao significado individual atribuído às vivências do sujeito. Ou seja, ainda em Souza (2011, p. 252) “a palavra reúne, então, de acordo com a teoria vygotskyana, subjetividade e intersubjetividade, razão e emoção, afetividade e cognição, constituindo relações de complementaridade” Esse significado do afeto atribuído por Vygostky faz pensar sobre esse achado da pesquisa que o interesse do aluno, bem como motivação, participação nas aulas esteja diretamente associado as vivências desse aluno, o significado atribuído pelo professor aos conteúdos, á qualidade do que o professor conseguiu ofertar considerando as baixas condições que todos estão imersos.

A pesquisadora Oliveira (1992) também aborda a temática da afetividade em Vygotsky, destacando críticas à Psicologia tradicional que separa intelecto e afeto como se o processo de pensamento fosse autônomo e desvinculado das necessidades e inclinações do sujeito que pensa. A emoção é uma atividade eminentemente social, o sujeito se apropria de um signo previamente dado na

sociedade, porém o registro desse signo é algo individual, que dependerá da experiência que o sujeito teve. Por exemplo, o objeto em discussão aqui é o processo ensino-aprendizagem, logo os conteúdos pedagógicos ainda que sejam os mesmos para todas as crianças de uma turma, o significado desse conteúdo será atravessado pela vivência (ou falta dela) que cada criança teve com aquele. Assim, o afeto pode ser um grande ingrediente para favorecer que o aluno se motive, se interesse, participe, tenha um bem-estar, já que esses foram pré-requisito apontados por alguma das participantes, para o bom desempenho da criança.

Essa explicação sobre emoção e intelecto, faz endossar o discurso das participantes que colocaram o aspecto emocional, motivacional da criança no centro do seu processo pedagógico. Isso deve ser distinguido do peso que é dado a essas emoções individuais como condição condutora da aprendizagem e negligenciar os outros fatores externos que motivam e promovem essa aprendizagem.

A questão do interesse, motivação do aluno como fator favorecedor do seu desempenho acadêmico também aparece no estudo de Torres e Ciasca (2007), em que os professores apontaram a falta de interesse como algo que interfere negativamente no processo de aprendizagem. Estariam as professoras conseguindo administrar os conteúdos que partem do interesse/sentido do aluno com os conteúdos que são importantes para eles se apropriarem e se interessarem?

Esse discurso remete-se à lógica da psicologia e pedagogia do interesse, em que os interesses infantis iluminam o educador (Mesquita, 2012). Isso não significa que a escola deva desconsiderar os interesses da criança. Aliás, esses devem compor o espaço pedagógico, como defendido por Vygotsky, a partir da obra “Psicologia Pedagógica” (Mesquita, 2012).

O debate proposto neste tópico transitou entre guiar o processo pedagógico por assuntos que partem do interesse dos alunos e/ou contemplar no planejamento,

priorizar os conteúdos científicos e torná-los interessantes às crianças, a partir da articulação com os conhecimentos trazidos pelas próprias crianças, em vivências extraescolares.

Em suma, a motivação, o interesse, a iniciativa e o disciplinamento, como estados de mobilização do sujeito para o processo de aprendizagem, não ocorrem naturalmente – o que seria um pensamento naturalizante das manifestações subjetivas – mas decorrente do que oferece esse meio. Ribeiro e Viégas (2016, p. 162) reiteram o debate defendido nesse estudo sobre a formação social do psiquismo, ao discutir o processo psicológico da “atenção”: “O fato é que o olhar medicalizante tem desencadeado uma análise equivocada da (des)atenção, por meio da qual a atenção voluntária, característica do desenvolvimento cultural, é confundida com a atenção involuntária característica do desenvolvimento natural”.

O tema debatido nessa categoria “Centrado no aluno” tem articulação direta com o último eixo: a “Percepção Sobre o Encaminhamento dos alunos com Queixa Escolar para os Serviços de Saúde”, que aborda justamente os fatores emocionais, como uns dos motivos do encaminhamento de escolares para os serviços de saúde.

Em “Relação Professor-Aluno”, com frequência de cinco aparições, apresentaram-se os sentidos: “Vínculo saudável entre professor e aluno” e “Relação entre o interesse do aluno e dedicação do professor”. Este último, com o objetivo de fornecer o suporte individualizado:

[...] eu penso dessa forma, dessa maneira, que nós, professores, a gente abre caminho, dá aquela coisa, caminho, o resultado é da criança, porque a criança teve o interesse em aprender (Fátima, 1º ano).

Eu acho que o desenvolvimento meu, o meu empenho, né? A minha procura assim de tá ajudando, porque tem crianças aqui que ele vira pra mim e diz "tia me ensina a ler" é doído (Clélia, 2º ano).

Nessa categoria, vê-se, portanto, o que também foi encontrado em Souza (2016), cujos educadores de creches reconheceram legitimidade dos processos interativos, como influência positiva no desenvolvimento das crianças, destacando elementos, como afeto e ludicidade.

Em Borges et al. (2016, p. 264), também se encontram achados de professores de creches que se preocupam e se dispõem afetivamente às crianças, por entenderem/perceberem que “as mães pobres não são capazes de cuidar e amar seus filhos, cabendo às educadoras o papel de mães substitutas”.

Nesses fragmentos da entrevista, fica claro que a professora se coloca como a principal figura que impulsiona e se dedica às crianças. Esse empenho fará grande diferença para a criança. Trata-se do caráter diretivo da educação, assunto que já vem sendo discutido inclusive em outros eixos temáticos, como aborda Pasqualini (2010), que se baseia em clássicos, como Vygostky; e autores mais recentes, como Martins e Rabatini (2011) e Duarte (2013). Estes últimos retratam sobre o peso das atribuições do professor no processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança, nas suas formas mais elevadas, pela transmissão do conhecimento historicamente acumulado, ou seja, o conhecimento da totalidade e não fragmentado (conteúdos espontâneos).

Nessa categoria, considera-se a centralidade do professor nos aspectos educativos, para conduzir a relação ensino-aprendizagem e professor-aluno, que envolve tanto a cognição como afetividade. Pode-se entender o peso da qualificação e valorização docente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, na maior possibilidade do sucesso na alfabetização da criança, para que esta não chegue à série seguinte, carregando histórico de fracassos e se torne alvo e réu de queixas.

Todavia, é necessário destacar que essa centralidade diz mais respeito ao professor enquanto alvo do que como único responsável. Precisa-se lembrar que, ao

tratar do professor também lembrar da estrutura educacional onde ele está operando, logo não é apenas sua capacidade metodológica e afetiva de direcionar o processo educativo das crianças, mas todo seu entorno material e motivacional para conduzir esse processo.

6.3.1.3 Eixo 03: Características da queixa escolar

Nesse eixo, serão apresentados os elementos apontados pelas educadoras que implicam na produção da queixa escolar. A elas foi questionado sobre quais dificuldades os seus alunos vêm apresentando no processo de escolarização e as possíveis causas para essas dificuldades (ver Tabela 6).

Tabela 6

Fatores que compõem o discurso da queixa escolar

Categories	Sentidos
Ênfase na participação familiar sobre o processo educação escolar da criança (Freq. 16)	Condição social da família: baixo nível de escolaridade Falta de apoio pedagógico em casa Falta de apoio afetivo/emocional em casa Família displicente quanto aos cuidados com a criança Contexto familiar desajustado/desequilibrado
Prioridades do ensino (Freq. 01)	Prioridade ao cumprimento do conteúdo programático sobre a aprendizagem
Base dada a criança (Freq. 01)	Educação infantil que não investe na alfabetização
Questões Institucionais (Freq. 02)	Escassez de recurso didático Exigências burocráticas
Total de Ocorrências	20

Esse eixo traz importantes elementos para pensar sobre a produção da queixa escolar, representando o que professores sinalizam como causa principal para o fracasso da criança. A categoria “Ênfase na participação familiar sobre o processo

educação escolar da criança” convida a discutir o lugar que a família ocupa no processo de escolarização das crianças, na expectativa dos professores.

É necessário problematizar que se trata de famílias de bairros periféricos, sobre as quais, historicamente, há crenças e preconceitos, relacionados ao cuidado com a criança; e as expectativas sobre elas, relacionadas ao desenvolvimento e sucesso escolar.

Dentre as 16 ocorrências, encontram-se sentidos diferentes, mas que podem dialogar entre si: “Condição social da família: baixo nível de escolaridade”; “Falta de apoio pedagógico em casa”; “Falta de apoio afetivo/emocional em casa”; “Família displicente quanto aos cuidados com a criança”; e “Contexto familiar desajustado”. A seguir, apresentam-se discussões sobre alguns desses significados.

Os sentidos citados esboçam distintos entendimentos, mas que coadunam numa mesma lógica: as expectativas da escola, de que os pais possam ter um papel mais ativo na educação escolar. Isso vai desde a atenção ao material escolar da criança, dar suporte na realização das tarefas escolar – desde o “para casa” até o incentivo à leitura, sendo também leitores. Houve queixas das participantes sobre a carência afetiva da criança, até mesmo sobre o não cuidado de alguns pais com o horário de sono da criança. Seguem alguns fragmentos de entrevista que representam essa categoria:

Então a gente tem que visar só eles aqui na sala pra aprender pra ensinar tudo, tarefa tudo, porque quando eles saem daqui... eles só pensam em brincar...eles não têm aquela preocupação, dos pais, de quando chegar a tarde perguntar: “Vai ter tarefa?” Num tem. Eu sei disso porque faço questionar a elas sobre isso. E elas dizem que não tem tempo, mesmo sendo dona de casa (Aurinha, 4º ano).

Aluno disperso, eu acho que o “para-casa” que não é feito; fatores emocionais que talvez faça com quem a criança bloqueie. Eu acho que é isso. Essa questão do bloqueio as vezes a criança em casa tem todo o histórico, o pai, a família separada, família desestruturada. E talvez isso acarreta... afeta o psi da criança e talvez isso venha bloquear (Fátima, 1º ano).

É o que mais se encontra é aluno com dificuldade de aprendizagem na rede pública, principalmente em bairro periférico. (...) que são pessoas que são muito flutuantes. Flutuante porque não para: tá aqui de repente, chega, vai embora, volta. Tem a safra. O pai sai à procura de emprego. E a dificuldade também porque os pais, ou trabalham o dia todo e saem muito cedo, chegam cansado, vão pra roça. Outros não dá assistência (Lia, 2º ano).

A “falta de apoio afetivo às crianças”, por parte de seus cuidadores, foi um conteúdo que atravessou muito as falas das participantes, ao perceberem que os pais não valorizam/motivam os filhos na direção dos estudos e que os conflitos que afligem as crianças atrapalham seu envolvimento com os estudos.

Nota-se a questão do contexto familiar desajustado, família desestruturada, negligente, pobre, temas que se constituíram objetos de pesquisas, pois muito se tem debatido sobre a associação entre pobreza e fracasso escolar (Asbahr & Lopes, 2006).

Essas autoras relatam um estudo realizado, cujos professores do ensino fundamental indicaram fatores que se direcionam ao contexto familiar, como hipóteses para as dificuldades de leitura e escrita das crianças: “*Falta de interesse da família que não incentiva e ajuda a criança na escola; situação familiar complicada: separação dos pais, violência doméstica, abandono; Vida sofrida*”, entre outros (Asbahr & Lopes, 2006, p. 56).

Na pesquisa de Cavalcante e Aquino (2013), também surge a discussão sobre famílias de estudantes de escola pública que não fazem acompanhamento da educação escolar de seus filhos, sendo, portanto, alvo de queixa de profissionais.

Na pesquisa em questão, esse discurso aparece em entrevistas com psicólogos que atendem demandas de queixa escolar. Queixas direcionadas à família dos escolares também aparecem no estudo de Torres e Ciasca (2007, p. 21), cujos professores pesquisados “acreditam que o desinteresse do aluno é decorrente de problemas emocionais, de problemas familiares, problemas orgânicos ou pela simples falta de vontade do aluno em mudar”.

A pesquisa de Pessoa et al. (2017) revelou que suas participantes também dão ênfase ao papel da família como formadora da criança, associando diretamente o modo como a criança chega à escola com o que traz de casa, explicando, assim, os comportamentos apresentados no ambiente escolar.

Entende-se aqui que as participantes se preocupam, por exemplo, com o fato de as crianças estarem expostas a um ambiente estressor, aparecerem muito tristes na escola, não terem atenção em casa, de modo que isso contribui negativamente no envolvimento dessa criança com as atividades escolares e, conseqüentemente, atinge seu desenvolvimento. Todavia, vale pensar: “Quem é essa família?” “Em que condições vivem?” “Os pais são alfabetizados?”, ainda que ser pobre não signifique não dar atenção aos filhos.

Mas, onde se apoiaria o fato da negligência dos cuidadores com os compromissos escolares da criança? Como organizar a trajetória escolar das crianças, cujos pais se ocupam com o trabalho, na safra, em períodos sazonais?

De certo que não cabe nesse trabalho responder a todos esses questionamentos, ao mesmo tempo é pertinente que alguns apontamentos precisam

ser feitos uma vez que tem-se um contexto social que se torna cenário na produção da queixa escolar. E, por outro lado tem-se um ambiente escolar que recebe essa clientela, mas que ao mesmo tempo é um cenário que favorece a produção desse discurso.

O que se pretende dizer é que a escola também está precarizada, condições de trabalho dos professores limitantes não permitem que acolha satisfatoriamente as necessidades dessas crianças. Em síntese, a realidade socioeconômica das famílias das crianças matriculadas torna-se principal condição desfavorável à aprendizagem das crianças o que levou a ser a categoria com maior número de ocorrências (16), ou seja, é uma percepção predominante entre as participantes. O que não as torna culpadas pelo discurso, mas porta-vozes de uma realidade difícil de ser compreendida, acessada, problematizada.

No estudo de Carias, Mezzalira e Guzzo (2016), resultante da análise de registros sobre os alunos de uma escola, surgiram, dentre outros, os seguintes itens como motivos de encaminhamento aos pesquisadores de Psicologia: “situações de vulnerabilidade” “conflito familiar”, “negligência familiar” “dificuldades financeiras”. São os educadores solicitando ajuda relativa a situações que eles não estão conseguindo intervir e vem entendendo que afetam a aprendizagem da criança. Não significa incompetência docente no exercício de sua função, mas limitações destes diante de situações que extrapolam sua ação. Ainda que seu trabalho seja de cunho técnico e político, é necessário reconhecer o limite humano.

Essa tensão entre família/escola - as quais não conseguem produzir uma sintonia, um discurso harmônico que possa alcançar e superar a queixa escola sobre essa criança - não é privilégio desses professores na contemporaneidade, mas uma

tensão histórica produzida sobre o descrédito sobre as crianças advindas dessa classe social. Que são as ocupantes das escolas desinvestidas e precarizadas.

Como elencado por Patto (2007, p. 243), as diversas pesquisas desse contexto emergiram os seguintes aspectos “desinteresse de governantes pela efetiva formação escolar da maioria das crianças e jovens brasileiros; medidas de barateamento do custo-aluno; desvalorização dos educadores sob a forma de baixos salários, formação profissional precária e imposição, (...) de reformas e projetos educacionais”. Assim, entende-se que, quando a família das crianças surge no discurso dos professores como grande elemento da queixa, também estão apontando a própria escola pública inserida nesse contexto.

Diante das realidades apontadas nessa categoria, segue a fala da professora Lia (2º ano), que aponta uma possibilidade de enfrentamento à questão da falta de apoio familiar, com a educação escolar da criança: *“Então a escola teria que ser integral pra poder a gente não contar com a família. Que a gente em 4h fazer papel de enquanto professor e enquanto família é complicado”*.

Esta participante reconhece que não se deve contar com esse retorno familiar, propondo como saída para esse problema o maior tempo de permanência da criança na escola, de modo que o professor assumisse sozinho o processo de escolarização. Ou seja, o caminho seria a oferta da Escola Integral no ensino fundamental, como intervenção pública, para garantir às crianças o direito da escola de qualidade e também a proteção. Vale destacar que essa participante já conta com 30 anos na profissão, o que leva a pensar que, a partir do que ela vem experienciando todos esses anos, justifica seu discurso.

A categoria “Prioridade do Ensino” se expressa na fala de uma professora que reconheceu sua falha e a dos docentes de modo geral, quando, em alguns momentos,

priorizavam o cumprimento do conteúdo programático, em detrimento da aprendizagem da criança, também por pressões da rede de ensino:

Olha, eu não vou dizer também que não tem minhas falhas, a gente tem falhas – nós como professoras – Até porque nós temos assim, a gente quer dar o conteúdo que tá lá proposto na rede, da primeira, segunda e terceira unidade. E a gente fica tão visado em correr pra dar aqueles conteúdos que termina a gente não... a gente fica querendo acelerar aqueles conteúdos e a gente não volta (Aurinha, 4º ano).

Vale questionar se essa preocupação da gestão municipal de ensino, com relação ao cumprimento do conteúdo, não esteja atrelada ao interesse de que as crianças apresentem um bom desempenho nas avaliações da rede, a exemplo da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada nas turmas de 3º ano, visando a mais uma estatística positiva, do que, de fato, à aprendizagem. Pergunta-se ainda se não seria uma pressão para o cumprimento dos conteúdos previstos no currículo.

No estudo de Ferreira, Rodrigues e Oliveira (2018), aparece um dado semelhante: o esforço dos professores que atuam em Escola de Tempo Integral, *destinado ao alcance da nota* (grifo nosso), exigida pelo Programa Nota 10. Nota-se que o objetivo não é a qualidade da aprendizagem, mas sim a aquisição de uma boa pontuação:

O Programa Escola Nota 10, que é pautado na lógica da bonificação, porque visa conferir o prêmio do 14º salário para os profissionais da educação de João Pessoa. Para ter direito ao bônus, os critérios são a participação dos docentes na formação continuada e o desempenho dos alunos na avaliação externa aplicada pela Secretaria (p. 175).

Essa realidade é apresentada na fala de uma participante da pesquisa referenciada: “*No município tudo gira em torno do... do projeto Escola Nota Dez, né?*” (Ferreira et al., 2018, p. 179). Quando, para uma gestão municipal, um dado estatístico se torna mais importante do que a aprendizagem, denota-se um modo dessa gestão perceber a lógica do trabalho educativo. Esta se preocuparia com o sentido do trabalho do professor (a aprendizagem do aluno), de modo que esta questão se remete também à alienação a que o professor é submetido, pela desapropriação do trabalho docente.

Percebe-se que a queixa da professora Aurinha pode direcionar a pontos nefrágicos na educação, que envolvem as imposições governamentais e as possibilidades da escola no cumprimento dessas metas. A escola se vê cobrada a mostrar que seus alunos atingiram os índices esperados pela rede. Ao mesmo tempo, não significa dizer que os professores não devam se preocupar com os conteúdos previstos no currículo: seja a aquisição das habilidades de leitura, escrita e matemática e/ou aquisição de conteúdos científicos previstos para as séries mais avançadas (4º ano, por exemplo, que é a série em que a professora Aurinha, autora do fragmento citado, atua), evitando-se que o aluno chegue ao próximo ano sem essa bagagem teórica.

Pretendeu-se abordar aqui uma crítica em relação ao que a rede de ensino exige do professor e quais condições são oferecidas a este, para cumprir tais exigências. Mais profundo do que esse argumento é pensar sobre quais condições o professor se encontra para poder cumprir – não uma exigência administrativa –, mas obrigações da própria função educativa, aliada às necessidades da criança.

A categoria “Base dada à criança” foi percebida quando a participante se queixou que a chegada da criança no ensino fundamental, sem habilidades

necessárias, se dá pelo fato de o professor de educação infantil não ofertar um ensino mais direcionado a esse conteúdo, como pode ser percebido no fragmento seguinte:

[...] o estudo deles lá nas creches eu não acho que é bom... que deveria ser mais avançado que ensinasse mais. Muitas vezes eles vêm sem nem saber o nome, sem conhecer as letras, eu acho q eu isso é a base numa creche. Que eles não devem estar lá só pra estar numa creche pros pais trabalharem, eu acho que a creche deveria trabalhar mais o cognitivo da criança. Eu acho que eles vêm com essa falha, né? Da creche, que eles brincam muito, muito e não trabalha de fato o que deveria trabalhar: Quer são as letras do alfabeto; os número de 1 a 10; é o nome completo. Então eu sinto falta disso. E aí a gente pega o aluno com bastante dificuldade, como eu tenho alunos – que eu trabalho com 3º ano, né? (Maria, 2º e 3º anos)

Essa categoria de sentido único fez resgatar as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2010), que deixa clara a existência de um debate constante sobre uma organização pedagógica para crianças dessa fase, esclarecendo que possa lhes garantir o desenvolvimento e aprendizagem, sem antecipar os assuntos do ensino fundamental.

Esse tema da especificidade pedagógica da educação infantil é uma seara bastante ampla, mas, aqui, limita-se a comentar sobre a noção pedagógica da educação infantil e como isso se aproxima do conflito que nos foi colocado, em razão da frase da professora Maria. Ao informar que as crianças saem da educação infantil sem base de leitura e escrita, dá sinais de onde se inicia o problema e, portanto, germina aí a produção da queixa escolar.

Trazendo a perspectiva de Elkonin, Pasqualini (2010) discute que o desenvolvimento da criança, ao chegar à escola (referindo-se ao ensino escolar do ensino fundamental), vai de acordo com a preparação recebida na primeira infância.

Além disso, no período de 0 a 06 anos, a criança precisaria ser ensinada a pensar, não sendo, portanto, a creche um local de assistencialismo, nem tampouco antiescolar.

Essa discussão de Pasqualini (2010) vai ao encontro do fragmento de fala de uma professora, que ressalta a importância de um bom ensino infantil. Todavia, num pequeno recorte da fala de Maria, diz-se que: “[...] muitas vezes, eles vêm sem nem saber o nome, sem conhecer as letras, eu acho que é isso é a base numa creche”.

Nesse caso, a professora demonstra uma grande expectativa sobre o ingresso das crianças no ensino fundamental, o que parece incoerente ao que preconizam as Diretrizes Curriculares, quanto ao aspecto da leitura e escrita – habilidades citadas pela participante. Nesse documento, há a prerrogativa de que a educação infantil deve “garantir condições que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010, p. 25).

Tem-se aí, portanto, um amplo debate sobre os objetivos e a concepção da educação infantil e como isso pode auxiliar no entendimento da produção da queixa escolar, que tem seu berço sobre as crianças muito pequenas, mas que o alvo é o ensino de baixa qualificação.

Com duas ocorrências, a última categoria, intitulada “Questões Institucionais”, apresenta os conteúdos relativos às condições de trabalho: “Escassez de recurso didático” e “Exigências burocráticas”. Sobre o primeiro conteúdo, a professora Gildete (5º ano) queixa-se da falta de material didático para os alunos, pois o que a escola oferece no início do ano é insuficiente. Além disso, a família das crianças não pode comprar. Por sua vez, ao ser interrogada sobre as queixas que tem sobre sua turma, a professora Fátima (1º ano) traz o seguinte discurso:

É... eu acho assim, que seria mais tempo pra gente, professor, porque assim. Eles... quando vêm lá da SEDUC, lá do sistema, como diz, onde começa. Muito papel pra gente assinar, muito diagnóstico pra preencher e isso leva muito tempo da gente. Toma muito tempo. Até tempo pra você pesquisar mais, estudar mais. Então a gente ficar supercarregada.

O que chama a atenção para essa categoria é que, diferente da maioria das participantes, a queixa não está direcionada para a família da criança, mas sim às condições de trabalho a que estão imersas. Esse fato se torna uma crítica importante, pois, ainda que os professores precisem se mostrar insistentes e competentes na tarefa de educar, em condições muito limitantes, viver a escassez e se dar conta dela de modo crítico são o caminho de colocar-se na cobrança, o que configura uma atitude mais politizada.

Espera-se, assim, que, essas participantes possam revelar uma conduta de reivindicação para a secretaria, como forma de enfrentamento a essa queixa. É um posicionamento defendido nesse estudo sobre a prática pedagógica como um ato político (Saviani, 2017), cuja atuação docente direcione um papel transformador da realidade e não adaptativo a esta, como preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica, pois, uma vez que nascida em movimento de lutas sociais, essa tendência pedagógica tem a responsabilidade de realizar um trabalho que instrumentalize a classe trabalhadora, com vistas à emancipação humana (Santos, 2012).

Será que pensar em qualidade ensino-aprendizagem é apenas tratar do investimento na formação dos educadores? Por mais simples que pareça, a ausência de material simples/básico de uso constante (lápiz, brinquedo, caderno etc.) tem implicações na organização didática do professor, que, ao planejar uma atividade escrita, tem que dar conta em administrar poucos recursos, para que as crianças

possam realizar as tarefas. Aos poucos, isso vai gerando desgaste no cotidiano da sala de aula.

Como visto ao longo dos relatos e discussões nesse estudo, o discurso da queixa é muito pouco produzido a partir da escola. E, ao referir-se à escola, é preciso pontuar, enquanto instituição pública, situada em diversos contextos: social, político/governamental. Logo, a sua estrutura funcional está inscrita em intenções políticas: voltada a emancipação das classes populares, ou afirmando o lugar destas?

É o que surge na fundamentação teórica desse estudo - sobre a educação enquanto poderoso instrumento ideológico de controle do capital (Tonet, 2008) – citado no capítulo em que se tenta discutir sobre o deslocamento do olhar do fracasso escolar, tradicionalmente situado como fracasso da criança, para o fracasso da escola.

A recuperação desses elementos é uma tentativa de aproximar as queixas das professoras, quanto à “falta de material didático” e “sobrecarga de trabalho com burocracias”, como as críticas de vários autores (Tada et. al. 2017; Saviani, 2017; Santos, 2012; Tonet, 2008; Patto, 2007), sobre a função social da escola e seus aspectos políticos e ideológicos.

6.3.1.4 Eixo 04: Ações dos professores diante da queixa

Esse eixo foi construído visando caracterizar as práticas dos professores – tanto as que já se realizaram, quanto aquelas que podem ser realizadas – diante da queixa sobre os alunos. As dificuldades mais apontadas foram relacionadas à aprendizagem (apropriação da leitura – da letra, da sílaba; interpretação de texto; quatro operações matemáticas básicas), que surgiram 10 vezes entre os 16 participantes, dados estes que já se destacam em diversos estudos (Encarnação,

2015; Carneiro & Coutinho, 2015; Rodrigues et al., 2012; Viégas, et al., 2018), como já referenciados.

Sendo assim, segue a apresentação das categorias que deram nome às formas de enfrentamento citadas pelos professores, em relação à queixa construída sobre seus alunos (ver Tabela 7).

Tabela 7

Estratégias de intervenção sobre a criança em queixa escolar

Categorias	Sentidos
Ações pedagógicas diversificadas (Freq. 08)	Atividades motivadoras Atividades lúdicas Construir novas estratégias
Aproximação afetiva à criança com dificuldades (Freq.06)	Postura firme/ acolhedora ao aluno Conhecer os problemas familiares da criança Compreender os problemas emocionais Minimizar as carências dos alunos
Recorrer à gestão e coordenação escolar (Freq. 01)	Busca apoio na gestão e coordenação escolar
Recorrer à família da criança (Freq. 07)	Aproximação com a família
Total	21

Foram identificados nas entrevistas três caminhos diferentes, nomeados pelas categorias: “Ações pedagógicas” diversificadas, que contempla diversos sentidos, “Atividades motivadoras”, “Usa atividades lúdicas” e “Construir novas estratégias”. Vê-se aqui novamente o peso do trabalho do professor, frente à responsabilidade quanto à aprendizagem da criança, ainda que, diante das limitações vivenciadas na escola, consiga recriar constantemente. A professora Vanderlene (*Se Liga*, 4^o ano) diz:

Eu acho que o professor precisa ser investigador das práticas dele. Ele precisa estar sim correndo atrás, buscando estratégias pra inserir esses alunos pra fazer. Não adianta só abrir a boca e dizer que o ensino está ruim, que o meu salário tá pouco. Eu não faço muito, eu não gosto dessa lamentação, eu acho que o meu papel é construtor e eu estou aqui pra isso: pra construir. Então eu preciso assumir o papel e a minha profissão.

A professora Fátima (1º ano) diz: *“Eu costumo trabalhar muito com o lúdico. Eu venho estudando, pesquisando, procurando meios. Essa semana mesmo eu fiz uma dinâmica com eles, uma brincadeira da batatinha quente. Após relatar a brincadeira, ela conclui: “Então, assim, eu estou sempre buscando estratégia, trazendo atividades de base alfabética: indo e voltando, sempre indo e voltando”.* Algumas participantes descreveram exemplos de ação pedagógica, que surtiram efeito positivo na aprendizagem das crianças. Isso fez reafirmar as defesas que vêm sendo feitas sobre a importância de o trabalho docente ser sistematizado, intencional, qualificado.

Essa participante deixa clara a necessidade de sair da queixa e se posicionar quanto ao enfrentamento dos problemas. Após essa fala, lhe foi solicitado exemplificar uma atividade que considerou exitosa. Então, ela contou como fez a atividade, que envolveu piquenique e leitura, com o objetivo de despertar nas crianças o prazer pela leitura. Esse é um tipo de estratégia interessante e que vale ser compartilhada com os demais professores.

A categoria “Aproximação afetiva à criança com dificuldades” contempla os seguintes sentidos: “Postura firme/ acolhedora”, “Conhecer os problemas familiares da criança”, “Compreender os problemas emocionais” e “Minimizar as carências dos alunos”, como pode ser identificado nas narrativas seguintes:

Primeiramente o afetivo, né? A gente trabalha o afetivo. Eu, como professora acho que o afetivo é muito importante. Por quê? Porque se uma criança, ela já vem de uma família desestruturada. Ela vem de uma família que ela só tem a mãe, não tem o pai, né? Ou vive com avós. Aqui na nossa comunidade, assim... ela é muito carente de muita coisa, ela é muito necessitada de muita coisa (Rosa, 4º ano).

Eu procuro acolher, eu procuro entender, eu procuro me envolver. E procuro assim conhecer a fundo como esse aluno vive, de onde ele vem com quem ele vive pra poder eu saber como lidar com ele, né? Que a questão é essa você tem que saber o porquê, qual o motivo desse aluno ser agressivo (Flávia, Se Liga).

No primeiro trecho, é mencionada a expressão de família desestruturada, ao passo que a participante fez referência a uma família não tradicional, que é colocada como problemática para o desenvolvimento das crianças, no sentido da não possibilidade de ofertar para si uma atenção e apoio emocional, por exemplo.

Esse sentido é contrário ao do que surgiu na fala da professora Lormina (3º), que define como família estruturada “*aquela família que tem a responsabilidade e o compromisso de estar a par da sua responsabilidade perante o filho dentro da escola*”. Essa foi a primeira interpretação que emergiu, a partir das falas citadas, e que segue, brevemente comentada, com a intenção de expor um discurso de senso comum sobre a ideia da organização familiar.

Tal perspectiva tem relação com a produção da queixa escolar, que diz respeito ao olhar estigmatizante sobre a criança pertencente a uma família desestruturada, referindo-se àquela predisposta a conflitos, fracasso escolar da criança e baixa probabilidade de ofertar apoio emocional. São esses olhares pautados

em “estereótipos, disseminados na cultura hegemônica” (Carias, Mezallira e Guzzo, 2016, p.16) e vem se arrastando historicamente no Brasil. Conforme Nascimento, Cunha e Vicente (2007, p. 03), “a história como aliada nos permite pensar nas relações que foram qualificando a pobreza como perigosa, desestruturada, incompetente, fracassada, delinquente, dentre outros atributos de inferioridade”.

Do mesmo modo, outro elemento dessa categoria foi não desprezar o entendimento das participantes que dizem ofertar apoio emocional para as suas crianças, como forma de enfrentamento à queixa escolar. Reconhece-se, pois, a importância desse tipo de vínculo entre aluno e professor, como favorecedor do processo ensino-aprendizagem.

Como já foi abordado no eixo 02, o aspecto afetivo tem sua construção significativa a partir das vivências subjetivas, no citado eixo o lado afetivo foi discutido sobre a relação do desempenho escolar da criança com um professor afetivo. E não por coincidência, nesse atual eixo, surge a categoria “Aproximação afetiva á criança com dificuldades” como uma das estratégias utilizadas pelas participantes com as crianças que apresentem dificuldades persistentes no processo aprendizagem, ou seja aquelas crianças alvo de queixa escolar.

Considerando que na sala de aula o professor é quem conduz e coordena o processo, e, portanto, também imprime significado, o lugar que esse professor ocupa na vida da criança, seguramente pesará na construção desse significado. E o lugar a que se refere é também de uma relação marcada pela presença ou ausência de afeto. De como o professor ampara o erro da criança, ou melhor suas diversas manifestações no processo de aprendizagem. O que faz todo sentido pois, como já se vem discutindo a partir de Vygostky as funções psicológicas elementares ao submeterem-se aos códigos culturais vão se tornando complexas na direção das funções psicológicas superiores.

Nessa mesma lógica, as emoções primitivas modificam-se, ou melhor tomam corpo e sentido a partir da inscrição social do sujeito. Outrossim, será mediante repertório cultural do sujeito, suas interações que será possível compreender os seus processos psicológicos (Oliveira, & Rego, 2003). O que se quer dizer com isso é que o professor, enquanto principal mediador do processo educativo escolar, participa da construção de significado da criança.

Sendo assim, o cuidado afetivo lançado à criança pesará positivamente da relação da criança com o conhecimento, e principalmente com a escola. Há aí uma tríade sujeito-objeto-mediador marcada por elementos afetivos (Leite, 2012). Esse autor organiza uma discussão sobre o resultado de pesquisas nas quais foram abordadas o caráter afetivo presente nas etapas pedagógicas preparadas pelos professores como por exemplo *a escolha dos procedimentos e atividades de ensino*. Identificando que a afetividade está presente nas decisões tomadas pelo educador, sendo, portanto, um elemento que qualifica a mediação pedagógica.

Logo, não se deve desconsiderar o discurso das participantes que informaram ofertar acolhimento às crianças, tampouco negar a importância do vínculo professor/aluno, pautado na relação afetiva. Por outro lado, não se deve tornar a carência afetiva da criança em centralidade da produção do fracasso escolar. Sobretudo, que a função dos professores não seja de compensação da carência afetiva, tampouco, a função social da escola pública se resuma a esse tipo de assistência (Borges et al., 2016).

A categoria “Recorre à coordenação/gestão escolar” surgiu a partir de uma participante, que apontou essa alternativa como forma de auxiliá-la na tarefa de cuidar dos alunos com dificuldades de aprendizagem:

Passo pra direção, a coordenação. Isso também a gente sente em relação ao conselho de classe depois que a gente faz essa coleta de todas as informações

que é o qualitativo do aluno. E a coordenadora começa a tabular, preencher o formulário e via grifando essas crianças que precisam de uma atenção. Tem uma conversa com os pais, eles são informados de toda a problemática. E a gente espera o retorno dos pais (Lurdinha, 4º ano).

Quanto à queixa da falta de material didático, essa mesma professora informou intervir da seguinte forma:

Quando se trata de material escolar, a escola sempre tem, né? A gente precisa emprestar ao aluno (...) Mas aí no dia seguinte ele não traz o lápis, ele não traz o caderno. Tem criança que todos os dias vem com o caderno diferente: do primo, do irmão, então não tem continuidade.

É muito importante que, antes de buscar instâncias fora da escola, o professor recorra às possibilidades que existem na instituição, para resolver as questões dos alunos que o professor, sozinho, não está dando conta. Nessa entrevista, a participante informou a importância dos registros, mapeamento dos casos, das reuniões com professores e coordenação, como forma de sistematizar e planejar as ações.

A categoria “Recorre à família da criança” surgiu como estratégia que deve ser buscada pela escola, como forma de enfrentamento às queixas relacionadas a crianças que não aprendem, porque não têm acompanhamento familiar para as tarefas escolares. Essas queixas seriam do tipo: “os pais, eles se afastam um pouco da responsabilidade escolar; a leitura e conseqüentemente a escrita... mas eu continuo achando que a grande dificuldade é a gente tornar a família leitora” (Vanderlene, Programa *Se liga* e 4º ano).

O papel da escola seria: família e escola, né? A escola ir na busca ativa. Eu acredito muito na busca ativa. Ta reunindo esses pais, chamando, fazendo

momentos diferentes não é só puxar na orelha, mas incentivar, fazer palestras onde essas famílias esteja inserida (Vera, 3º ano).

A gente faz aqui, cria; cria gincana; cria não sei o quê, prêmio, aluno estrela; chama a família, faz isso, faz várias estratégias pra ver se chama a família e se incentiva esse alunado (Lormina, 3º ano).

A questão da relação família-escola tem sido discutida no presente estudo, uma vez que é um conteúdo presente na queixa das participantes, sendo a família ponto crucial na complementação da educação escolar da criança e, portanto, a sua ausência lhe confere a responsabilidade pelo não desenvolvimento/aprendizagem da criança.

Na categoria ora apresentada, coerente com a queixa das participantes, o investimento na aproximação da família com a escola, por iniciativa desta última, configura uma das ações possíveis e necessárias, para minimizar os problemas de aprendizagem da criança, quanto à forma de orientação: *“a escola tem tentado chegar junto das famílias pra orientar” (Cleia, 2º ano).*

Assim como, vê-se a busca por apoio para o auxílio pedagógico aos alunos: *“Aqui na escola, a gente tem feito reunião de pais, né? Chama os pais no corpo a corpo, pra conversar pra expressar pra pedir ajuda, né? Passa pros pais a situação da aprendizagem de seus filhos” (Cleonice, 1º ano).*

Na pesquisa de Reis (2013), há uma vasta discussão sobre esse tema, sendo um de seus achados o relato da diretora sobre experiências realizadas na escola, vinculando a participação da família e realizando dois tipos de reuniões: escola de formação de pais e as reuniões de pais e professores, além de buscar outros profissionais para abordar temas que vão de acordo as demandas das famílias. Isso demonstra estratégias necessárias para a formação do vínculo, como mostrar aos

pais a sua importância no cotidiano escolar da criança e que a escola é um espaço coletivo, cujas parcerias contribuem para o melhor desenvolvimento da criança.

6.3.1.5 Eixo 05: Percepção sobre o encaminhamento dos alunos com queixa escolar para os serviços de saúde

Nesse eixo, segue a discussão da temática sobre o encaminhamento de alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização. Essa questão relaciona-se diretamente com a forma como as participantes compreendem a queixa escolar e, ao mesmo tempo, acabam revelando suas dificuldades em lidar com os problemas que se deparam na sala de aula.

A categoria “A favor dos encaminhamentos” representa a fala dos professores que apontavam dificuldades diversas, para identificar a base onde sustentava as dificuldades das crianças e, portanto, concordavam com o encaminhamento das crianças, pelas seguintes justificativas: “Necessário para avaliar o problema não pedagógico”, “Para diagnósticos pré-estabelecidos”, “Para alunos com deficiência”, “Necessário para casos insolúveis”, “Para resolver outros problemas de saúde: visão, fonoaudiólogo” (ver Tabela 8).

Tabela 8

Percepção Sobre o Encaminhamento dos alunos com Queixa Escolar para os Serviços de Saúde

Categories	Tipos
A favor dos encaminhamentos (Freq. 18)	Necessário para avaliar o problema não pedagógico Para diagnósticos pré-estabelecidos Para alunos com deficiência Necessário para casos insolúveis Para resolver outros problemas de saúde: visão, fonoaudiólogo
Desfavoráveis ao encaminhamento (Freq. 06)	Risco de medicamentação das crianças Desnecessário se a família fosse coesa Desnecessária se houver um professor acolhedor dos problemas das crianças Sugere equipe multidisciplinar dentro da escola

	Terceirização do compromisso
Total	24

Seguem trechos, para exemplificar alguns desses sentidos:

Tudo que contribui pra aprendizagem do aluno é valido. (...) Porque a gente sabe que tem aluno que tem dificuldade mesmo e que nem sempre a gente ta apta a resolver esse problema. E que ele precisa de uma ajuda de um especialista. Tem a questão de fono mesmo, tem aluno que precisa de uma fonoaudióloga e nem sempre se consegue. (...) A gente precisa de ajuda pra quem tem déficit de aprendizagem, (...) Nós professores podemos até tentar resolver mas a gente não é a pessoa ideal. A gente pode trabalhar em parceria com essa pessoa (Lia, 2º ano).

Eu acredito que se o aluno tem todo um suporte, seja no regular, se já no Se Liga, seja no Acelera. Ele tem todo um suporte um aparato de trabalho, mas ele não ta conseguindo aprender é bem provável que ele precise também de uma questão de um exame, né?, de.. tipo um neuro, tem que investigar, tem que ver o que é. Família né? Tem que ver o que é que tem a ver com a família. O histórico familiar dele (Flávia, Programa Se Liga).

Elas afirmaram investir esforços de cunho pedagógico, porém, percebiam que seus recursos não resolvem o problema, requerendo o apoio de diferentes especialidades de saúde, para avaliar outros quesitos que podem pesar no processo de aprendizagem da criança, por exemplo, avaliação fonoaudiológica e de visão.

Além desses fatores, também levantam-se suspeitas de ordem psicológica, que justifiquem o insucesso de suas intervenções pedagógicas. Nesses casos, esperam que o psicólogo ou neurologista possa acessar a criança, identificar a origem do problema e, a partir disso, o professor construa um norte pedagógico.

Essa afirmação fez lembrar uma crítica que Moysés (*n.d.*) apresentou no texto “Carta a uma mãe”: “*Você já se perguntou porque seu filho precisa de um laudo de doente para ter acesso a outros modos de ensinar?*” Ainda que não se negue a existência de fatores psicológicos que impliquem na aprendizagem, o que se tem combatido é: o uso indiscriminado dos termos médicos, para traduzir as dificuldades das crianças; olhar para a criança que se encontre num estágio de desenvolvimento/aprendizagem abaixo do esperado pelo currículo escolar e antecipar a existência de um problema natural nela; depender de um laudo, para ofertar outras possibilidades pedagógicas. Isso não significa que elas não tenham buscado diversidade didática, pois essa alternativa foi citada no eixo quatro.

A busca por profissionais de saúde para atender crianças com problemas no processo educacional tem sido uma realidade apontada em pesquisas (Carneiro & Coutinho, 2015; Encarnação, 2015). Não cabe defender aqui o isolamento da escola, em relação a outros profissionais e, portanto, descartar a necessidade de um psicólogo, por exemplo, para acolher as demandas dos alunos, auxiliar os professores na construção das práticas pedagógicas.

As críticas se lançam sobre quando há uma visão unilateral do processo de investigação da queixa escolar. O não aprender seria resultante de uma condição inata da criança, então, só valeria investigar seus processos cognitivos? Tal olhar é predefinido: as crianças têm problemas, as dificuldades são delas. O olhar e a linguagem determinam caminhos (Viégas, 2016).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, há um debate sobre a necessidade de os processos educativos e seus entraves serem compreendidos de modo contextual, uma vez que o homem se constitui a partir das relações estabelecidas em seu meio sócio-histórico (Meira, 2007).

Logo, propõe-se incluir a dinâmica escolar na compreensão da queixa escolar e, com a inserção do psicólogo na escola, este auxiliaria fundamentalmente nessa investigação. No estudo de Facci e Souza (2014), é retratada uma experiência de avaliação da queixa escolar, a partir de uma visão ampliada: foi feito levantamento da queixa com educadores e envolvimento da educadora da criança no processo de investigação desta. Além disso, buscou o cuidador da criança, realizou sessões com a criança, discutindo-se com ela sobre o sentido que a escola lhe representava. No entanto, também avaliou habilidades acadêmicas, desenvolvimento da memória e atenção, entre outros.

Essa experiência mostra que há possibilidades de olhar para outros campos de investigação, que podem estar envolvidos na produção da queixa. Mas esse olhar amplo é algo a ser construído junto aos professores e, por isso, defende-se a presença do psicólogo que, na composição de profissionais da escola, traria importantes contribuições.

Foram alegados também problemas de ordem das crianças, advindos dos conflitos familiares, situação social que vivem, de modo que as professoras se sentem impotentes, para ofertar um nível de apoio que pudesse, de fato, minimizar o problema e trazer a criança em melhores condições emocionais, para dedicar ao estudo, vendo no psicólogo o profissional apto para essas questões:

Olha, é o seguinte, tem crianças, que é muito visível que eles realmente precisam de ajuda de um profissional. Sabe assim de um psicopedagogia, psicológico mesmo, até porque eles enfrentam lá no ambiente familiar. Tá entendendo? Tem crianças que vivem situações é... muito difíceis de violência, de pobreza, sei lá, sabe. De família desestruturada. E isso eu acho que mexe muito com o emocional, o psicológico da criança e, muitas vezes delas vir pra

escola quando(...)Eu tenho crianças dentro dessa realidade que pra mim é assim. Sabe eu fiz de tudo, mas eu vejo assim meu Deus, é um problema social gravíssimo, que eu não vou conseguir sanar (Cleonice, 1º ano)!

Essa queixa também aparece na pesquisa de Rodrigues et al. (2012), que investigou 1.590 prontuários, no Centro de Psicologia de uma universidade federal e identificou 56 frequências de “Dificuldades para aprender”, associadas especificamente à “baixa motivação para os estudos”.

No presente estudo, o aspecto emocional foi pontuado diversas vezes pelas participantes, por entenderem que, no contexto familiar em que vivem, as crianças passam por conflitos e que isso as torna com baixa disponibilidade para o aprendizado. Além disso, os professores queixam-se da falta de psicopedagogo para avaliar as crianças, quanto ao aspecto da aprendizagem.

Diante dessa circunstância, dentre outros dados de estudo trazidos nesse texto, ressalta-se um questionamento muito instigador, feito por Beneditti et al. (2018, p. 79): “Será que a aceitação absoluta dos diagnósticos em queixa escolar é o melhor caminho para a resolução dos problemas relacionados à educação, levando em conta tamanha complexidade do fenômeno”?

Nos relatos, foi percebido que os professores se sentem limitados para dar atenção mais qualificada a cada criança. Os professores precisariam de mais tempo fora da sala para planejamento e pesquisa? Turmas menores? A escassez de tempo para assistir melhor cada criança em sua necessidade (seja pedagógica, emocional) foi uma queixa que surgiu ao longo da pesquisa, pontuada em outro eixo temático.

O enfoque clínico/individual da atuação do psicólogo contribui significativamente para reafirmar a centralidade do problema sobre a criança, atuando

com medidas remediativas (Carias et al., 2016). Essa visão tem influenciado a percepção dos professores sobre os problemas educacionais, levando-os a pensar que essa é a alternativa de enfrentamento à queixa escolar.

É preciso atentar que o discurso proferido pelas participantes é conectado a uma lógica interpretativa já consolidada – patologização dos processos educativos –, que inclusive surge nos cursos superiores de formação docente. Proença (2004) alerta para que a análise dos processos de aprendizagem deva também envolver a problematização dos profissionais de educação, tendo em vista que nos cursos de Pedagogia se enfatizam as explicações psicológicas aos problemas escolares.

A categoria “Desfavoráveis aos Encaminhamentos”, que aparece seis vezes, sinaliza a preocupação dos educadores, com o “Risco de medicamentação das crianças”; “Terceirização do compromisso”. Também foi sugerida a presença de “Equipe interdisciplinar dentro da escola”; “Desnecessário, se a família fosse coesa”; “Desnecessária, se houver um professor acolhedor dos problemas das crianças”. O trecho a seguir ilustra o terceiro sentido da categoria:

Eu acho que o atendimento deveria ser na escola, eu acho que não devia ser aberto pra encaminhar a questão de distanciar mais ainda da escola desses serviços de atendimento psicológico. Porque o trabalho eu acho que tem que se aproximar mais da escola. Essa questão do atendimento psicológico, psiquiátrico tem que vir pra dentro da escola por conta da gente ter essa dificuldade de apoio familiar no tratamento dessas crianças (Rosa, 4º ano).

Ainda que a professora Rosa discorde do encaminhamento, mostrou-se a favor do olhar de outros profissionais sobre a queixa escolar, porém, dentro da escola, por motivo de garantir o atendimento à criança, já que, muitas vezes, a família não assegurou a consulta da criança. Essa solicitação da professora Rosa é legítima, pois é um campo em que o psicólogo precisa, de fato, atuar.

Essa é inclusive uma luta da categoria dos psicólogos, sistematizada pelo Projeto Lei 3866/2000, que “dispõe sobre a introdução de assistente social e psicólogo no quadro de profissionais de educação em cada escola” (Câmara dos Deputados, 2000 p. 53723), e assim regulamentando a inserção do psicólogo no quadro profissional da escola, esses profissionais podem auxiliar nas diversas demandas da instituição.

Isso não descarta que o psicólogo atue nos moldes tradicionais e reafirme o lugar que os educadores conhecem. Porém, já existe um material produzido pelo Conselho Federal de Psicologia e Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP (2013), que são Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica. Este material torna-se uma orientação importante para o profissional, que irá, aos poucos, mostrando as diversas possibilidades de intervenção.

Além disso, há a produção do Fórum de medicalização da educação e da sociedade, que elaborou um material intitulado “Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde” (“Recomendações de práticas não medicalizantes”, 2015), como forma de subsidiar a prática dos psicólogos, sob uma visão que rompe com os moldes tradicionais.

Os sentidos “Terceirização do compromisso” e “Risco de Medicamentação¹” revelam entendimentos mais críticos sobre o assunto:

Ninguém quer ser o culpado de nada. Sempre acha alguma fonte pra culpar.

Eu trabalhei por seis anos com aluno especial do AEE [...] E eu percebi muito que tudo quanto era aluno que tinha aluno com dificuldade ele mandava pra lá

¹A medicamentação é um termo para definir o controle médico sobre a vida das pessoas prescrevendo medicamentos como única terapêutica possível de responder às situações da vida cotidiana, entendidas como enfermidades psíquicas (Bezerra, Jorge, Gondin & Lima, 2014, p. 61).

porque achava que o menino tinha TDAH. Hoje, a gente percebe que tem muita dificuldade. Mas tem muitas que não precisa de médico, nem neuro nem nada [...]. Ninguém que ter compromisso então vamos botar pra terceiros (Mandinho, 4º ano).

De hoje, as crianças tidas como hiperativas tá sendo medicada, né? Muita medicação sem necessidade. E, às vezes o que precisa é... assim. E eu acho que isso é crítico, porque nem toda criança (...) são hiperativa. Apenas desenvolve um comportamento mais agitado do que outra, né? E tratar isso com medicamento acho que não é nada legal (Cleia, 3º ano).

Destoando da perspectiva das demais participantes, esses fragmentos demonstram uma compreensão crítica em relação ao tema. Quando lhes foi questionado a respeito do encaminhamento das crianças com queixa escolar, o professor Mandinho foi incisivo ao pontuar como “transferência de compromisso”, que foi vivenciado quando trabalhava nas salas de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.). Ele recebia solicitações dos professores, para atender crianças que apresentavam dificuldades, por conta de um suposto TDAH.

Vale lembrar que a sala de A.E.E. existe para trabalhar com crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011), não incluindo o atendimento de crianças com TDAH. Porém, para ser inscrita nesse atendimento, a criança é encaminhada pela escola para avaliação médica e recebe um laudo que comprove a deficiência.

A partir disso, supõe-se que a intenção das professoras ao encaminhar a criança para o A.E.E., com hipótese de TDAH (como o exemplo mencionado pelo participante), seja de obter, por intermédio do professor de A.E.E., um laudo médico que informe o problema que a criança possui, justificando o comportamento hiperativo.

O termo Medicamentação, que compõe a titulação de um dos sentidos, foi escolhido pelo destaque dado, pela professora Cleia (3º ano), sobre o uso do medicamento, seus efeitos, etc., como forma de explicar seu entendimento acerca da questão abordada. Porém, antes desse insight, ela começou a responder o questionamento, relatando a importância do trabalho do professor, em conjunto a outros profissionais, diante das crianças que apresentam deficiências. Esta fala foi contabilizada na primeira categoria desse eixo, apoiando a necessidade do profissional de saúde, para intervir nesses casos.

Todavia, no desenrolar da entrevista, quando lhe foi pontuado casos que não envolviam deficiências, mas relacionados a comportamento e aprendizagem, ela despertou para os “famosos” rótulos de TDA/H, tão ouvidos no contexto educativo: *“Eu tô entendendo mais ou menos onde você quer chegar”*. Então, descreveu sua preocupação a respeito do que vem se vivenciando nos atuais tempos, sobre a prescrição de psicofármacos para crianças que se apresentam mais ativas que as demais. *“Acho o que é algo de se avaliar”*.

Essa professora demonstra estar desperta para a lógica da categorização da individualidade da criança como doença, assim como para o provável assujeitamento ao consumo de medicamento, exposto aos efeitos colaterais: *“tem aquele tipo de medicamento que causa sonolência, né? Ao invés das crianças tá atenta ao que o professor tá falando na aula ela vai tá totalmente alheia”* (Cleia, 3º).

Um caso de banalização da prescrição de fármacos foi descrito no estudo de Ferrazza, Rocha e Rogone (2010) com uma criança que, aos seis anos, despertou a preocupação da sua mãe, que conduziu sua filha ao psicólogo, a partir das queixas levantadas pela professora da criança, relativas às dificuldades de aprendizagem e relacionamento social.

No transcorrer do caso clínico, verificou-se no estudo que a criança já tinha um histórico desde antes do primeiro ano de vida de consulta, pelo neuropediatra, sobre queixa de agressividade e suposto atraso no desenvolvimento. Desde então, Laura faz uso de Tofranil e Neuleptil e, dois anos depois, substituído por Ritalina.

O caso de Laura representa muitas crianças, que, pela ótica reducionista de pais, educadores e médicos, sobre suas questões/dificuldades, são capturas pela medicalização, aumentando a estatística das vendas de medicamentos, consumidoras de tratamentos médicos.

Seguem abaixo discussões breves em relação às participantes que transmitiram sua opinião sobre o encaminhamento, como “*Desnecessário se a família fosse coesa*”; “*Desnecessário se houver um professor acolhedor dos problemas das crianças*”.

Na entrevista da professora Clélia (2º ano), foram identificados dois sentidos diferentes. Ela começa dizendo não achar necessário o encaminhamento de crianças com queixa escolar para serviço de saúde, caso a escola e família pudessem trabalhar de modo mais coeso as questões da criança.

Esta participante dispensaria, pois, um serviço especializado (ela não informa qual tipo), pela dificuldade por parte da família de chegar até esses especialistas, o que estaria demonstrando descuido com as crianças, nesse sentido. Todavia, ela concorda com o encaminhamento para casos insolúveis, referindo-se a situações (mas não citando), que nem família nem a escola dariam conta.

Infelizmente, essas informações foram pouco exploradas na entrevista, ficando, então, pouco definidas as situações que elas consideram pertinentes à intervenção no campo da saúde. Assim, poder-se-ia inferir que as dificuldades da criança podem ser cuidadas pela família e escola e que recorrer a um terceiro significa

a falência dessas duas instituições, em atender as demandas da criança, em seu processo de escolarização. No fragmento da entrevista a seguir, a participante destaca também o papel do professor e da escola como responsáveis pelas demandas que a criança expressa na sala:

Eu acho triste, é lamentável sim (...) Mas eu penso que a escola, ela precisa se organizar melhor pra tá também dando esse suporte. Eu acho que quando a gente entra na sala de aula, nessa realidade da sala de aula, tantas pessoas diferentes, com tantas realidades diferentes, a gente tem que levar em consideração o ser de forma específica: o que ele tem, o que ele sente (Vanderlene, Programa *Se Liga*, 4º ano).

Na entrevista da professora Vanderlene, foi citado o caso de crianças que demonstram baixa autoestima, autoconceito negativo, sofrendo preconceito racial na sala. Esses assuntos estão fora e chegam pra dentro da escola, cabendo ao professor assumir a discussão dessas questões.

Ela relatou também o caso de uma criança que, em outra sala/professor, demonstrava muita dificuldade em realizar uma determinada tarefa, não sendo por isso respeitada pela professora e que isso pode ter gerado na criança uma baixa autoestima. Para esse caso, a participante comentou que o psicólogo entraria para atender essa criança, que, diante essa experiência, pode ter adoecido. Logo, são dois casos que são solucionáveis pela própria escola.

Nesse eixo, foram identificadas opiniões distintas, visões medicalizantes, visões críticas e, outrora, participantes que apresentavam diferentes formas de ver o mesmo fenômeno, o que não significa estar errado. No entanto, considera-se que foram momentos para elaborar o pensamento e este se constrói dialeticamente.

As participantes que apoiam a destinação dos escolares para consultas e tratamentos médicos e psicológicos têm em suas falas diferentes variáveis, ou seja, reconhecem que há situações que merecem esse olhar e outras que podem ser resolvidas no próprio contexto escolar. Tudo é uma questão de perspectiva. A visão medicalizante é hegemônica, consolidada, dura, mas possível de ser combatida. E dever ser.

Considerações Finais

Esse percurso investigativo se propôs a explorar o tema da queixa escolar em escolas públicas municipais da Juazeiro-BA, as quais ofertam as séries iniciais do ensino fundamental. Procurou-se conhecer melhor essa temática, pela ótica dos professores, por considerá-los o principal condutor do processo educativo.

Sendo assim, buscou-se, de modo geral, investigar a compreensão desses educadores acerca da queixa escolar, a partir das suas concepções sobre desenvolvimento infantil e desempenho acadêmico das crianças, além de caracterizar as suas formas de entendimento e enfrentamento à queixa escolar.

Ao buscar esses conteúdos tão complexos, após exaustiva análise, surgiram 20 categorias e 52 sentidos. Desse caminho, destaca-se o entendimento de que o desenvolvimento infantil tem relação estreita com a aprendizagem, sendo esta e a expressão da autonomia infantil termômetros para indicar desenvolvimento. Nota-se a importância da parceria família e escola, com ênfase ao professor competente e afetivo, como principal caminho de promoção desse desenvolvimento.

Esses mesmos elementos – família e professor – foram citados como condição fundamental, para que a criança avance em seus desempenhos acadêmicos, endossando a articulação da aprendizagem/desenvolvimento.

Esse dado se aproxima da perspectiva defendida nesse estudo, a qual preconiza que o desenvolvimento do sujeito, em suas funções psicológicas mais elevadas, só é possível pela intervenção/mediação de um terceiro, ou seja, não ocorre espontaneamente nem naturalmente. O plano biológico se apresenta como condição inicial, mas somente no campo cultural é possível dar significado ao desenvolvimento (Barroco & Superti, 2014; Facci & Sousa, 2014; Vygostky, 2007).

Duarte (2004) discute Marx, abordando que o desenvolvimento humano é algo contraditório e conflituoso e esse modo de desenvolver só é possível pela inscrição social do sujeito, considerando-se substancialmente a noção de classe, história do sujeito e trabalho, enquanto atividade produtiva de transformação da natureza – fundamento este do materialismo-histórico-dialético.

A respeito da produção discursiva sobre a queixa escolar, percebeu-se que, a figura do professor e a parceria escola família se destacam como elementos promotores, isto é, são fatores importantes para a aprendizagem, desenvolvimento e bom desempenho do aluno. Todavia, ao pensar sobre aspectos que sustentam a queixa escolar, há uma ênfase na baixa participação familiar sobre o processo escolar da criança, discurso esse que surgiu 16 vezes.

As famílias foram consideradas responsáveis por não ofertar apoio pedagógico em casa, não cobrar das crianças o cumprimento das tarefas e não incentivar a leitura. Estas famílias estão inseridas em um contexto sócio/econômico/cultural, sendo tradicionalmente estigmatizadas como desestruturadas, desajustadas, descuidadas com o processo escolar das crianças e, portanto, responsáveis pelo fracasso escolar destas. Não qualquer família, mas aquela que depende da educação pública, devendo essa também ser questionada em suas dificuldades cotidianas, submissa ao controle ideológico do Estado.

Em relação às formas de enfrentamento à queixa escolar, as participantes relatam fazer grande esforço, dentro de suas competências: buscando diversidade didático-pedagógica, investindo possivelmente no auxílio individual às crianças, disponibilizando escuta, cuidado e afeto a estas, logo o encaminhamento para outros profissionais não é uma intervenção citada. Mas ao ser questionada sobre essa possibilidade, algumas participantes, de certo modo, enxergam a viabilidade de

recorrer a outros profissionais (médicos, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo), como pedido de ajuda, para avaliar, intervir na criança e emitir notas explicativas para novo norte pedagógico.

Ao mesmo tempo, quase a metade das participantes ainda se preocupa em recorrer a essa opção de enfrentamento à queixa, por reconhecerem que haveria possibilidades de a escola, professores e família fazerem algo por esses alunos, se não fossem as limitações que se encontram. Precisa-se problematizar as práticas individualizantes sobre a queixa escolar, o que configura mais uma prática adaptacionista, cuja mudança deva ser somente da criança portadora da queixa (Souza, 2007).

Para aqueles professores que se posicionam de modo mais crítico, o encaminhamento das crianças com queixa escolar para fora da instituição representaria transferência de responsabilidade, bem como lançaria essas crianças na lógica da medicalização. Essa visão, apesar de surgir apenas duas vezes, chama a atenção, por se distinguir do pensamento predominante nos dados, sendo, portanto, um caminho a ser investido: aproveitar essas poucas sementes plantadas e avançar na discussão.

Além dos significados descortinados por meio da categorização das falas, os dados sociodemográficos permitem conhecer um pouco desses militantes da educação: dos 16 participantes, apenas um é do sexo masculino, logo, a feminilização do magistério está muito presente.

A faixa etária entre 30 e 50 anos demonstra a maturidade dos professores, mas, que se encontram em tempo de experiência distintos, desde aquela que está atuando há apenas 05 meses como professora, até aquela que se encontra com 30 anos de profissão. Felizmente, todas já possuem nível superior e algumas, com

especialização, o que lhes confere bagagem teórica mínima para o magistério, até porque é o que vem se perseguindo pelas secretarias de educação, por questão legal. LDB preconiza a necessidade do nível superior em licenciatura, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996, artº 62).

A boa formação do educador é fundamental, pois isso pesará no que será ofertado às crianças. Pela perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, entende-se que o professor tem uma função crucial no processo ensino-aprendizagem, pela qualificada mediação dos conteúdos científicos, valorizando as experiências das crianças, sua origem, sua cultura. Além disso, sua função está em fundamentalmente realizar uma docência politizada, ainda que o cenário político/governamental atual cerceie esse modelo de educação. Atualmente, vem emergindo no país uma força política que – contrária a toda construção da pedagogia libertadora – insiste nas vias legais, pela criminalização da diversidade pedagógica, defendendo uma escola sem partido, impondo mordanças aos professores e cerceando direitos.

Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica, quanto a Psicologia Histórico-Cultural defendem uma escola que considere os determinantes sociais da educação e promova as melhores condições para o desenvolvimento do sujeito, sendo responsável em transmitir signos historicamente criados e construir saberes (Martins & Rabatini, 2011). Além disso, ressalta-se sua função social e política de alavancar as crianças das classes populares para condições mais igualitárias, com acesso a melhores condições de vida e possibilidades de construir outra história.

Entende-se que a entrevista tenha sido uma oportunidade de cada professor fazer uma autorreflexão sobre como produzem o discurso da queixa escolar, e como tem sido e como podem ser as modalidades de enfrentamento - principalmente em

práticas não medicalizantes. A aliança ao movimento contra a medicalização da infância, dos processos educativos, representa pensar no que fazer para que as escolas ofereçam oportunidades de aprendizagem a todas as crianças. Que essa reflexão se expanda para seus espaços coletivos de trabalho, não só no âmbito institucional, mas na dimensão de rede uma vez que essa provocação alcançou apenas 16 educadores.

Diante do que fora discutido até o momento, vê-se o quão desafiadora se configura a atuação do psicólogo no contexto escolar que, precisará enfrentar inclusive as expectativas dos profissionais da educação que, em tese, acreditam ainda numa psicologia tradicional que atue apenas no indivíduo, centrada nos seus processos psíquicos sendo pois um olhar medicalizante. Conforme se vem defendendo nesse estudo a perspectiva histórico cultural anda na contramão da medicalização porque vai de encontro às teorias maturacionistas, que ao demarcar apenas o aspecto biológico para justificar o desenvolvimento humano, nos inclina a pensar que, assim como o desenvolvimento, o não desenvolvimento ou “desvios” possam ser justificados pela condição biológica do sujeito.

Ainda que não devemos negar os marcadores biológicos da formação humana, mas não deve ser o único caminho que deve direcionar o entendimento e ações sobre o sujeito em sofrimento psíquico. Do mesmo modo podemos tratar as queixas escolares como discursos construídos dentro de um contexto, de um tempo histórico a partir de uma visão sobre o problema.

A principal limitação encontrada nessa pesquisa foi a baixa disponibilidade dos professores em participar da entrevista, devido a sua carga horária extensa e intensa, levando a pensar sobre suas condições de trabalho incoerentes com sua importância.

Finalmente, com base nos dados alcançados nesta pesquisa, sugere-se aos futuros estudos que analisem a perspectiva da família sobre seu papel no processo escolar das crianças, conhecendo o contexto dessa e atentando para as dificuldades e potencialidades dessa família no processo educativo da criança no contexto escolar.

Assim pode-se pensar na construção de pensamento menos estigmatizante sobre as famílias pobres, caminhando na direção de uma relação diferente com elas, produzindo outra visão sobre a queixa escolar, que isso fortaleça a prática docente e a escola poder se empoderar e apropriar-se melhor das suas questões que lhe são legítimas, visualizando uma nova forma de constituir a dinâmica escolar, de olhar as diferenças, de autovalorização do seu papel social, promovendo práticas libertadoras e emancipadoras.

Referências

- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R., & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de pesquisa*, 45(155), 56-75. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000100056&script=sci_abstract
- Almeida, F. M. C., & Dessandre, S. A. B. (2008). Concepções de professor sobre criança ideal/fácil/difícil. In: Vera & Cols. *Psicologia e educação infantil*. Araraquara, SP: Junqueira & Martins.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Health Disorders: DSM 5*. Washington D.C. & London: American Psychiatric Publishing, 947.
- Asbahr, F. D. S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73. Retirado de <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41880>
- Asbahr, F. D. S. F., & Nascimento, C. P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. Retirado de <http://www.redalyc.org/html/2820/282027993012/>
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Ed. 70.
- Barroco, S. M. S., & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 22-31. Retirado de: http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=30933067_1004
- Benedetti, M. D., Bezerra, D. M. M. D. M., Telles, M. C. G., & Lima, L. A. G. D. (2018). Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 73-81. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018010144>

- Borges, L. C., Vasconcelos, D. C., & Salomão, N. M. R. (2016). Educação infantil em contexto não urbano: um estudo com educadoras. *Psico*, 47(3), 238-247. DOI <https://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.3.22567>
- Braga, S. G., & Morais, M. D. L. S. (2007). Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicologia USP*, 18(4), p. 35-51. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1678-51772007000400003&script=sci_arttext&tIng=es
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Retirado de http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Ministério da Educação, Brasília. Retirado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília. Ministério da Educação. Retirado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educ ESPECIAL.pdf.
- Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB. Retirado de <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

- Brasil. (2017). Decreto Nº 9.255, de 29 De Dezembro De 2017. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9255-29-dezembro-2017-786044-publicacaooriginal-154677-pe.html>
- Buarque, C., & Lobo, E. (1983). *Ciranda da Bailarina*. Retirado de http://www.chicobuarque.com.br/letras/cirandad_82.htm
- Câmara dos Deputados. (2000). Diário da Câmara dos Deputados. Retirado de <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121>
- Câmara dos Deputados. (2000). *Projeto de Lei nº 3.688, de 02 de novembro de 2000*. Brasília. Retirado de: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichade tramitacao?idProposicao=20050>
- Carias, A. R., Mezzalira, A. S. C, & Guzzo, R. S. L. (2016). Os primeiros contatos: Rompendo o modelo da queixa escolar. *Debates em Educação*, 8(15), 01.
- Carneiro, C., & Coutinho, L. G. (2015). Infância e Adolescência: como chegam as queixas escolares na saúde mental? *Educar em Revista*, nº 56, p.181-192. Retirado de <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37764>
- Carta Capital (2019). Deputados congelam verbas da saúde e educação por 20 anos. Retirado de: <https://www.cartacapital.com.br/politica/deputados-congelam-verba-da-saude-e-educacao-por-20-anos/>
- Cavalcante, L. de A., & Aquino, F. de S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 3530-362. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000200016>
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.

- Conselho Nacional de Saúde. (2015). *Conselho Nacional de Saúde, Recomendação nº 019, de 08 de outubro de 2015*. Retirado de <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes/2015/reco019.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016) *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Retirado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>
- Cruz, R. M. & Borges, L. C. (2013). A queixa escolar? Reflexões sobre o atendimento psicológico. *Psicol. Argumento*, 31(72), 79-87. Retirado de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=7583&dd99=view&dd98=pb>
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. D. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. D. V., & Santos, G. L. D. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 18(3), 421-428. Retirado de <http://pesquisa.bvsalud.org/bvsvs/resource/pt/lil-736102>
- Duarte, N. (1996). A escola de vigotski e a educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7(1/2), 17-50. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-51771996000100002>
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 35-40. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, 24(62), 44-63. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>
- Duarte, N. (2013). Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre educação*, 24(1), 19-29. doi <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>

- Encarnação, A. C. D. (2015). *Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico: um estudo sobre o serviço de psicologia de uma universidade pública Baiana* (Dissertação de Mestrado). Salvador: UFBA. Retirado de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18532>
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622004000100005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. de. (2014). O processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Revista Psicologia Política*, 14(30), 385-403. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X201400020001_1&lng=pt&tlng=pt.
- Ferraza, D. de A., Rocha, L. C. da, Rogone, H. M. H. (2010). A prescrição banalizada de psicofármacos na infância. *Revista de Psicologia da UNESP* 9(1), 36-44.
- Ferreira, R. S. A., Rodrigues, C. M. L., & de Oliveira, G. F. (2018). Projeto escola em tempo integral no município de João Pessoa-PB: Contextos e prática. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 170-185. Retirado de <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5668>
- Freire, K do E. S., Hessel, B. R. C. C. B. de A. & Carvalhal, T. (2017) Queixa Escolar e Gênero: Uma análise a partir de prontuários de um CAPSI De Salvador-Ba. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6(4), 235-246. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/321409271_QUEIXA_ESCOLAR_E_GENERO_UMA_ANALISE_A_PARTIR_DE_PRONTUARIOS_DE_UM_CAPSi_DE_SALVADOR-BA

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Retirado de http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf
- Freitas, F., & Amarante, P. (2015). *Medicalização em psiquiatria*. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz.
- Frias, L., & Júlio-Costa, A. (2013). Os equívocos e acertos da campanha "Não à Medicalização da Vida". *Psicologia em Pesquisa*, 7(1), 3-12. doi <https://dx.doi.org/10.5327/Z1982-1247201300010002>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S., & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*, 35-52.
- Haase, V. G., Júlio-Costa, A., & Silva, J. B. L. (2016). Por que o construtivismo não funciona? Evolução, processamento de informação e aprendizagem escolar. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 9(1). Doi: 10.5327/Z1982-1247201500010008
- Holzkamp, K. (2016). *Ciência Marxista do sujeito: uma introdução à psicologia crítica*. Maceió: Coletivo Veredas.
- Labadessa, V. M., & Lima, V. A. A. D. (2017). Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 369-377.
- Lefrançois, G. R. (2012). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning.
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia* [en linea]. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>

- Leonardo, N. S. T., & Suzuki, M. A. (2016). Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 46-54. Retirado de <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1161>
- Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. (2010). In: *Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade*. São Paulo. Retirado de <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>
- Martins, L. M., & Rabatini, V. G. (2011). A concepção de cultura em Vygotsky: contribuições para a educação escolar. *Revista Psicologia Política*, 11(22), 345-358. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&tlng=pt.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: Meira, M. E. M., & Facci, M.G. D. (Orgs). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mesquita, A. M. de. (2012). A motivação para a aprendizagem escolar segundo a Escola de Vigostki. In: Marsiglia, A. C., & Leme, B. E. (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados.
- Monteiro, P. V. R., & Silva, G., L. R., & Rossler, J. H. (2016). A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (3), 551-560. Retirado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=282349447015>

- Moreira, G. R., & Cotrin, J. T. D. (2016). Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1). Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00117.pdf>
- Moysés, M. A. A. (n.d.). Carta a uma mãe. Retirado de https://www.academia.edu/10651055/Carta_a_uma_m%C3%A3e
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2014). Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova fase do obscurantismo. In: Viégas, L. S. et al. (Eds.). *Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA.
- Nakamura, M. S., Lima, V. A. A. D., Tada, I. N. C., & Junqueira, M. H. R. (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 423-429. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557200800020_0013
- Nascimento, M. L. D., Cunha, F. L. D., & Vicente, L. M. D. (2007). A desqualificação da família pobre como prática de criminalização da pobreza. *Revista Psicologia Política*, 7(14). Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2007000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Neves, M.M. B. da J., & Marinho-Araujo, C. M.. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, (24), 161-170. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300015&lng=pt&tlng=p

Nota técnica: Consumo de psicofármacos no Brasil, dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados Anvisa (2007-2014). (2015). Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Retirado de http://medicalizacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet_v2.pdf

Oliveira, M. K. (2003). Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da psicologia histórico-cultural. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 23-34. Retirado de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=784&dd99=view&dd98=pb>

Oliveira, M. K. & Rego, T. C. (2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In Arantes, V. A. (org) *Afectividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. Retirado de <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=GIGJjoDVt1EC&oi=fnd&pg=PA13&dq=related:ap93og62KbwJ:scholar.google.com/&ots=ptvJZjjSpm&sig=YDkujkWUWSiQmPCa-OXqR1M1TI0#v=onepage&q&f=false>

Pasqualini, J. C. (2010). O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 161-191.

Patto, M. H. S. (2007). "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos avançados*, 21(61), 243-266. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000300016&script=sci_arttext

Patto, M. H. S. (2008). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Pessoa, C. T., Leonardo, N. S. T., Oliveira, C. C., & Silva, A. V. (2017). Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2).
- Proença, M. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Eds.) *Psicologia Escolar em Busca de Novos Rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rabelo, A. O., & Martins, A. M. (2006). A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, 6167-6176. Retirado de https://www.researchgate.net/profile/amanda_rabelo4/publication/266244820_a_mulher_no_magisterio_brasileiro_um_historico_sobre_a_feminizacao_do_magisterio/links/5a20254c458515341c839373/a-mulher-no-magisterio-brasileiro-um-historico-sobre-a-feminizacao-do-magisterio.pdf
- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R.. (2013). Desenvolvimento infantil: concepções e práticas de educadoras em creches públicas. *Psicologia: teoria e prática*, 15(3), 200-213. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000300015&lng=pt&tlng=pt.
- Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. *Fórum Medicalização da educação e da sociedade*. Retirado de: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_Cartilha_Medicalizacao_web-16.06.15.pdf
- Reis, J. D. S. (2013). *Relação família-escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador-BA* (Dissertação de Mestrado). Salvador: Universidade Católica de Salvador.

- Ribeiro, A. E. M., Lima, E. A. D., & Valiengo, A. (2013). Relações na escola da infância: perspectivas teóricas e didático-pedagógicas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 18(2), 139-149. Retirado de: <http://hdl.handle.net/11449/114865>.
- Ribeiro, M., & Viégas, L. (2016). A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suposto TDAH. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, 8(1), 157-166. Retirado de <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v8i1.14867>
- Ribeiro, P. M. (2017). Medicalização e Produção de Subjetividade: O TDAH como Analisador da Sociedade Contemporânea. *ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 8(1), 112-122. Retirado de <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2040>
- Ritalina. (2019). Retirado de <https://www.bulas.med.br/p/bulas-de-medicamentos/bula/3721/ritalina.htm>
- Rodrigues, M. C., Campos, A. P. L., & Fernandes I. A. (2012). Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Estudos de Psicologia*, 29 (2), 241-252. Retirado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=395335573010>
- Santos, C. F. (2012). Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares. In: Marsiglia, A. C., & Leme, B. E. (Orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Santos, E. R. F. D., Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2015). Concepções sobre desenvolvimento infantil na perspectiva de educadoras em creches públicas e particulares. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 189-209.

- Santos, G. S. (2017). *A medicalização da infância: um estudo com professores (as) da rede municipal de ensino de Goiânia sobre encaminhamentos de crianças à saúde* (Dissertação de Mestrado). Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Retirado de <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6954>
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Saviani, D. (2017). “*Escola sem partido*”: o que isso significa? Retirado de <http://www.vermelho.org.br/noticia/301679-1>
- Scortegagna, P., & Levandowski, D. C. (2004). Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. *Interações*, 9(18), 127-152. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072004000200008
- SEDUC (2018). *Instrução Normativa nº 001/2017*, dispõe sobre a organização e a normatização do ano letivo de 2018, nas Escolas Públicas do Município de Juazeiro. (arquivo fornecido pela secretaria para o email do pesquisador)
- SEDUC. (2018). Retirado de <https://www6.juazeiro.ba.gov.br/secretaria-de-educacao/>
- Senado (2016). Proposta de Emenda à Constituição N° 55, De 2016 - PEC do teto dos gastos públicos. Retirado de <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>
- Silva, G. S. (2016). *Uma história de vida por nova psicologia*. Retirado de <https://www.brasildefato.com.br/node/34159/>
- Silva, J. M., & Misoczky, M. C. Práticas organizacionais do Movimento de Trabalhadores Desocupados de La Matanza à luz do pensamento de Paulo

- Freire. In: *XXXII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro. Retirado de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR-C2212.pdf>
- Souza, B. P. (2006). Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. *Psicologia: ciência e profissão*, 26(2), 312-319. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200012&lng=pt&tlng=p
- Souza, B. P. (2007). Apresentando a queixa escolar. In Souza, B. D. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. T. C. C. D. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 27(2), 249-254. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2>
- Storebø, O. J., Ramstad, E., Krogh, H. B., Nilausen, T. D., Skoog, M., Holmskov, M., ... & Gillies, D. (2015). Methylphenidate for children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *The Cochrane Library*. DOI: 10.1002/14651858.CD009885.pub2
- Tada, I. N. C., Sábia, I P., & Lima, V. A. A. de. (2010). Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 333-340. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200015>
- Terence, A. C. F & Escrivão, E. (2006). Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. *Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 26, 1-9. Retirado de http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf.
- Tonet, I. (2008). Educação e Formação Humana. In. Jimenez, S., Oliveira, J. L. & Santos, D. (orgs.). *Marxismo, educação e luta de classes: teses e conferências*

do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza: SINTSEF, 175.

Torres, D. I., & Ciasca, S. M. (2007). Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 24(73), 18-29. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000100004&lng=pt&tlng=pt.

Untoiglich, G. (2014) Violencias Cotidianas: el caso emblemático del TDA-H. In: Viégas, L. de S. et al. (Eds). *Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA.

Viégas, L. de S. (2016). Novos modos de atendimento à queixa escolar. In: Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ (org.). *Conversações em Psicologia e Educação*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região. Retirado de http://www.crpj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/livro_psicologia_educacao.pdf

Viégas, L. D. S., Freire, K. D. E. S., & Bomfim, F. B. (2018). Atendimento à queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 133-140. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018013260>

Viégas, L. S., & Goldstein, T. S. (2017) *Escola sem partido, sem juízo e sem bom senso: Judicializando e medicalizando a educação*. Retirado de http://www.revistafenix.pro.br/download-pdf.php?file=PDF39/dossie_8_escola_sem_partido_Lygia_de_Souza_e_Thais_Seltzer_fenix_jan_jun_2017.pdf

- Viégas, L. S., Gomes, J., & Oliveira, A. R. F. (2017). Os equívocos do artigo “Os equívocos e acertos da campanha ‘não à medicalização da vida’”. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 7(2). DOI: 10.5327/Z1982-1247201300020015
- Vilachan-lyra, P., Queiroz, F. Q. F., Moura, R. B., & Gil, B. (2017). Projeto pela primeira infância: entendendo o desenvolvimento infantil. *Contribuição da neurociências e o papel das relações afetivas para pais e educadores*. Retirado de <http://www.institutoabcd.org.br/projeto-pela-primeira-infancia/>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werner, J. (2015) A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 33-38. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1349>
- Zorzanelli, R. T.; Ortega, F., & Bezerra, B. (2014). Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(6), 1859-1868. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014196.03612013>

Anexo A - Perfil sociodemográfico das participantes

Participante	Escolaridade	Formação	Idade	Sexo	Est. Civil	Religião	Tempo Serviço	Renda Familiar R\$	Turma que leciona
Lia	Sup. C Espec.	Grad em Biologia	50	F	Solt	Católica	30 anos	4.000,00	2º ano
Cleia	Sup. Compl	Pedagogia	36	F	Solt	Protestante	05 anos	1 salário e meio = 1.431,00	3º ano
Maria	Sup. Compl.	Pedagogia	40	F	Solt	Católica	02anos	2 salários = 1.908,00	2º e 3º
Lormina	Sup. Compl c. Especial.	Pedagogia	41	F	Divor	Católica	12 anos	Aprox. 4 salários = 3.816,00	3º e 4º
Gildete	Sup. Compl	Pedagogia	40	F	Cas.	Evangélica	12 anos	Aprox. 3 salários = 2.862,00	5º ano
Aurinha	Sup. Comp	Lic. Biologia	53	F	Divor	Católica	15 anos	3 salários = 2.862,00	4º ano
Dinha	Sup. Compl. C. Especial	Pedagogia Psicoped Clínica	57	F	Cas	Católica	Aprox. 22 anos	02 sal. e meio = 2.385,00	3º e 4º
Clelia	Sup. Compl	Pedagogia	43	F	Cas	Evangélica	05 meses	01 salário = 954,00	2º ano
Fátima	Sup. Com Especializaç	Pedagogia	36	F	Solt	Católica	03 anos	Aprox. 4.000,00	1º ano
Cleonice	Sup. Compl.	Pedagogia	46	F	Cas.	Católica	06 anos	3 sal. e meio = 3.339,00	1º ano
Rosa	Sup. Compl	Pedagogia	32	F	Cas	Protestante	06 anos	3 salários = 2.862,00	4º ano
Lurdinha	Sup. Compl	Lic Letras	42	F	Cas	Cristã	24 anos	3 salários = 2.862,00	4º anos
Vanderlene	Sup. Compl	Pedagogia	41	F	Cas	Católica	07 anos	5 salários = 4.770,00	Se liga 4º ano
Flávia	Sup. Compl	Pedagogia	48	F	Cas	Evangel	12 anos	Aprox. 3 salarios = 2.862,00	Programa "Se liga"
Vera	Sup. Compl	Pedagogia	29	F	Cas	Católica	05 anos	02 salarios = 1.908,00	3º ano
Mandinho	Sup. Comp. Com Espec (Libras)	Pedagogia	42	M	Cas	Adventista do 7º Dia	21 anos	02 Salários= 1.908,00	4º ano

Anexo B – Questionário Sociodemográfico e Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
COLEGIADO DE PSICOLOGIA
PROJETO DE PESQUISA:

A Queixa Escolar Sobre Alunos Do Ensino Fundamental I: Uma Investigação No Contexto Educacional De Um Município Baiano

Dados Sócio-demográficos

1. Escolaridade
2. Formação acadêmica
3. Idade:
4. Sexo:
5. Estado Civil:
6. Religião
7. Tempo de serviço no ensino fundamental I
8. Renda Familiar

Roteiro de entrevista

1. Enquanto professor das turmas de fundamental I, você tem encontrado alunos com algum tipo de dificuldade no processo de escolarização? Quais tipos de dificuldades?
- 2) Para você, quais as causas dessas dificuldades?
- 3) O que você faz diante dessas dificuldades? Há alguma avaliação? Se sim.. O que você faz, então?)
- 4) Quais as estratégias de intervenção desenvolvidas por você para essas demandas? No caso da professora não fazer.- Quem então faz a intervenção?
- 5) Para você o que é importante para a criança aprender e desenvolver bem?
- 6) Como você vê o desempenho de seus alunos? Que fatores explicam o desempenho dos alunos?
- 7)O que você entende por desenvolvimento?

- 8) Como você percebe o encaminhamento de crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem e comportamento para os serviços de saúde?

- 9)Qual seria o papel da escola nesses casos (queixas)?

- 10)Qual o sentido da profissão para você?

Anexo C – Termo de consentimento Livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA**

Av. José de Sá Maniçoba, s/n – Centro – Petrolina – PE - Tel./Fax: (87) 3862-3709

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “A Queixa Escolar sobre Alunos do Ensino Fundamental I: uma investigação do contexto educacional de um município baiano”, com o objetivo principal de investigar a produção da queixa escolar frente aos alunos do ensino fundamental 1 da rede municipal de ensino de Juazeiro-BA. A referida pesquisa está sendo desenvolvida por Euristela Barreto Sodré, discente de pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), sob orientação da Profª Drª Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa

Sua participação é voluntária, poderá participar ou não da pesquisa bem como retirar sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou risco. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Contudo, destacamos que sua participação é muito importante para a execução da pesquisa. Destaca-se que a pesquisa não prevê qualquer tipo de dano material ao participante uma vez que a pesquisadora recebe apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) assumindo portanto, todas as despesas. Todavia, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização e ressarcimento dos gastos, de acordo com a legislação vigente. Como também você não obterá qualquer bônus de forma particular por participar da pesquisa. A legislação brasileira (Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde) não prevê que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A sua participação não infringe as normas legais e éticas, bem como os pesquisadores estarão atentos aos riscos e/ou desconfortos a que os seus participantes possam estar expostos, Considera-se que há riscos e/ou desconfortos mínimos aos participantes que se disponibilizarem a colaborar, tais como: aborrecimentos com o uso do tempo gasto com a pesquisa, bem como possíveis constrangimentos ou desconforto que você possa sentir ao conversar sobre a temática. Contudo, a pesquisadora estará atenta a conduzir tais situações interrompendo a entrevista e, em conjunto com você, averiguar a suspensão da sua participação no estudo, tendo em vista o seu bem-estar, na mais remota possibilidade de haver algum dano psicológico lhe será feito o acolhimento pela pesquisadora/psicóloga e, se ainda fizer necessário, você terá a garantia de assistência integral e imediata, pelo tempo que se fizer necessário, caso haja outro dano à saúde em decorrência de sua participação na pesquisa. Além disso, para minimizar tais riscos, a pesquisadora foi treinada para realizar a coleta de dados, e a pesquisa será realizada em um local reservado, confortável, em que se possa preservar os sigilos das informações que você apresentar durante a realização da coleta de dados.

A interrupção da pesquisa poderá ocorrer também mediante solicitação justificada e fundamentada da Secretaria Municipal de Educação caso haja manifestação contrária à pesquisa. Desse modo, os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510//2016, do Conselho Nacional de Saúde

As informações serão colhidas através de entrevista individual a ser realizada nas Unidades de Ensino selecionadas. A sua participação se dará a partir das respostas ao questionário sociodemográfico e a um roteiro de entrevista semiestruturado sobre como você percebe e lida com a queixa escolar de seus alunos. As informações colhidas através da entrevista individual serão gravadas, e durará em torno de 40 minutos, haja vista a sua disponibilidade.

Os dados serão armazenados em arquivos digitais, mas somente terão acesso a eles a pesquisadora e a orientadora. Dessa maneira, serão resguardados o sigilo e a privacidade dos

dados. Os resultados serão divulgados na defesa da dissertação do mestrado em Psicologia na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), em outros eventos científicos desde que fique resguardado o anonimato dos participantes. Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa por intermédio da secretaria de educação do município junto à qual será organizado um momento para fazermos esse compartilhamento..

Vale salientar que o participante poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa, através do telefone do Colegiado de Pós Graduação em Psicologia da UNIVASF, (87) 2101-6869, em horário comercial.

Sendo o que se apresenta, contamos com sua participação.

Euristela Barreto Sodré – Pesquisadora Responsável/ Mestranda

Profª Drª Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa - Orientadora

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: (Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito). Uma via desse termo será entregue a você, com sua assinatura bem como assinado pela pesquisadora e orientadora

CONSENTIMENTO

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, devidamente assinada por mim, pela pesquisadora e orientadora, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Confirmando ter compreendido todas as informações acima descritas e, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Petrolina, ____ de _____ de 201 ____

Orientadora: Lucivanda Cavalcante Borges de Sousa / Telefone: (87) 2101-6869 - E-mail luciborges@gmail.com Endereço: [Avenida José de Sá Maniçoba, s/n, Centro., Petrolina -PE CEP: 56.304-205.](#)

Pesquisadora Responsável: Euristela Barreto Sodré /Telefone: (74) 9 9148-1536 - E-mail: stelasodre@hotmail.com Endereço: [Rua Bezerra de Menezes nº 31, Bairro Santo Antônio, Juazeiro-BA CEP 48903-010](#)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEDEP/UNIVASF- Comitê de Ética e Deontologia em Estudos e Pesquisa. Endereço: Rua José de S Maniçoba S/N, Centro – Petrolina – PE. Fone: (87) 2101-6896 E-mail: cep@univasf.edu.br / Site: <http://www.graduacao.univasf.edu.br/cedep/> O qual tem como coordenadora a professora. Dra. Luciana Duccini - Coordenadora do CEDEP e como vice-coordenador, o professor Dr. Rodolfo Araújo da Silva Vice

O Comitê de Ética da UNIVASF (CEP-UNIVASF) é um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem a função de defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.



Projeto de Painel Educação para Todos . Pintura de autoria de Euricléso Barreto Sodré, 1999.