



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional
Brasil

Toller Bray, Cristiane; Sanches Tessaro Leonardo, Nilza

As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 251-261

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321817007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas

**Cristiane Toller Bray
Nilza Sanches Tessaro Leonardo**

Resumo

Este estudo verificou a compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas acerca das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização, fenômeno conhecido por *queixa escolar*. Para tanto, foram entrevistadas vinte e quatro educadoras, constituindo dois grupos: G1- educadoras de duas escolas privadas, e G2- educadoras de duas escolas públicas. As entrevistas foram examinadas mediante análise de conteúdo e organizadas em categorias. Foi realizado um exercício de análise marxista, pois buscamos consonância com o referencial teórico utilizado: a Psicologia Histórico-Cultural, que possui como base metodológica o Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados revelaram que, nos dois grupos (G1 e G2), as educadoras partem do pressuposto de que as queixas escolares estão diretamente relacionadas apenas com os alunos. Desta forma, as participantes desconsideram que a queixa/fracasso escolar seja produzida no interior da escola e entendem esta diretamente associada à organização e à estrutura social.

Palavras-chave: Queixas escolares, escolas públicas e privadas, Psicologia Histórico-Cultural.

The school complaints in the understanding of educators from public and private schools

Abstract

In this work we study educators understanding (at public and private schools) of difficulties faced in school process, those seen as school complaints. We interviewed 24 educators divided into two groups (1G- two private schools educators) and (2G- two public schools educators). The interviews were examined according to content analysis and they were organized in categories. We achieved Marxist exercise of analysis, for searching consonance with the theoretical referential used - the Historical- Cultural Psychology, having as Methodology bases, the Historical-Dialectical Materialism. The results revealed that in both groups (1G and 2G) the educators start assuming that the school complaints are directly related to students only. This way, the participants disregard that complaints/failure school achieved in schools even when those are directly involved with the organization and the social structure.

Key words: School complaints, public and private schools, Historic-Cultural Psychology.

Las quejas escolares en la comprensión de educadoras de escuelas públicas y privadas

Resumen

Este estudio verificó la comprensión de educadoras, de escuelas públicas y privadas, sobre las dificultades enfrentadas en el proceso de escolarización, fenómeno conocido por *queja escolar*. Se entrevistaron veinticuatro educadoras, constituyendo dos grupos: G1- educadoras de dos escuelas privadas, y G2- educadoras de dos escuelas públicas. Las entrevistas fueron examinadas mediante análisis de contenido y organizadas en categorías. Se realizó análisis marxista, pues buscamos consonancia con el referencial teórico utilizado: la Psicología Histórico-Cultural, que posee como base metodológica el Materialismo Histórico-Dialéctico. Los resultados revelaron que, en los dos grupos (G1 y G2), las educadoras parten del supuesto de que las quejas escolares están directamente relacionadas apenas con los alumnos. Por consiguiente, las participantes desconsideran que la queja/fracaso escolar sean producidos en el interior de la escuela y los entienden directamente asociados a la organización y a la estructura social.

Palabras Clave: Quejas escolares; escuelas públicas y privadas, Psicología Histórico-Cultural.

Introdução

Temos um grande contingente de crianças brasileiras em idade escolar frequentando a escola. No Brasil, em 2007, o índice de crianças de 7 a 14 anos que estavam na escola era de 97% e, em 2008, passou para 97,5% (IBGE, 2009). No ano de 2010, de acordo com os resultados do censo escolar, houve 51,5 milhões de matrículas (Brasil, 2011) na Educação Básica. Estes dados revelam que a escola tornou-se acessível a quase todas as crianças, porém merece destaque o fato de que ter acesso garantido não significa necessariamente a garantia, também, de um ensino de qualidade. Os problemas presentes no processo de escolarização são comuns no contexto escolar, encontrando-se, com espantosa frequência, alunos com 10, 12, 13 anos de idade e com no mínimo 5 ou 6 anos de escolarização que nem sequer sabem ler e escrever e estão na escola apenas ocupando espaço físico.

Os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que mostram os resultados da taxa de rendimento escolar (aprovação e reprovação), e o desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil apontam que, em 2007, incluindo-se todas as escolas brasileiras, a média (escala de zero a dez) para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,2, enquanto para as últimas séries do Ensino Fundamental foi 3,8 e, no Ensino Médio, 3,5.

Como podemos observar, os índices de desempenho das escolas brasileiras estão muito aquém do esperado quando temos como meta um ensino de qualidade, em que todos os alunos tenham real acesso ao conhecimento científico. Eidt e Tuleski (2007) complementam afirmando que são significativos os índices de evasão e repetência escolar, enfatizando a exclusão e a seletividade dos alunos no processo de escolarização. Outro fato relevante na Educação, segundo essas autoras, é a tendência à democratização do acesso à escola em termos de aumento no número de vagas, mas não em termos de escolarização. Por escolarização entende-se aprender os conteúdos científicos correspondentes a essa etapa sem que haja índices expressivos de defasagem/repetência ou evasão na escola.

B. P. Souza (2007), uma das idealizadoras, junto ao Serviço Escolar do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), do atendimento psicológico chamado de *Orientação à queixa escolar*, explica que comprehende a queixa como

aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar (p.100, grifos da autora).

De fato, encontramos, no universo escolar, constantes “queixas” de alunos que não estão conseguindo corresponder ao que se espera deles, isto é, que aprendam,

independentemente da realidade escolar, social, cultural ou econômica na qual estejam inseridos; ou melhor, de alunos que estão correspondendo exatamente ao que está traçado para eles: não aprender por causa de sua pobreza, de sua carência, de sua deficiência etc. Estamos, assim, diante de um cenário escolar que, na maioria das vezes, apregoa que a escola poderia funcionar muito bem não fosse a heterogeneidade de alunos e professores que temos, em que as justificativas para qualquer problema no processo de escolarização centram-se no indivíduo, isto é, no aluno, na família ou no professor.

Em relação a este aspecto, Asbahr e Lopes (2006) expõem que, frequentemente, os alunos com dificuldades de escolarização são encaminhados para diagnóstico com os profissionais da área da saúde, e, por sua vez, os profissionais da educação anseiam por um lugar para onde possam encaminhá-los e de onde recebam um laudo revelador das causas individuais das dificuldades de aprendizagem. Segundo as mesmas autoras, os diagnósticos quase sempre “revelam” a presença de deficiências ou distúrbios nos alunos encaminhados, qualificando-os como portadores de desequilíbrios, deficiências, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia e conferindo-lhes muitas outras rotulações. Assim, os problemas escolares permanecem individualizados, isto é, no aluno, com o estereótipo de que ele não tem capacidade para aprender, enquanto as dimensões sociais e políticas da sociedade capitalista continuam não merecendo consideração, principalmente por parte da instituição escolar.

Collares e Moysés (2010) contribuem para corroborar a existência dessa maneira oblíqua de interpretar a realidade ao relatarem ser frequente chegarem às unidades básicas de saúde crianças encaminhadas pela escola com problemas de escolarização. As autoras enfatizam que, na maioria das vezes, já consta, neste encaminhamento, o diagnóstico, sendo os mais comuns os de distúrbios neurológicos e desnutrição. Pior que isto, destacam elas que o motivo do encaminhamento tem como destinação oficial o encaminhamento destas crianças para as classes especiais.

Outro aspecto abordado pelas autoras que merece destaque é que,

na grande maioria, constata-se normalidade da criança; nesta situação, quando as causas do não aprender não estão centradas na criança, é frequente que a escola reaja mal ao diagnóstico, não o aceitando e encaminhando a criança a outro serviço, até que se confirme a sua opinião, previamente estabelecida (Collares & Moysés, 2010, p.195).

Como podemos observar, no contexto escolar, prevalece um olhar sobre os problemas de escolarização como provindos apenas do aluno. Sobre isto, Souza (2000) evidencia que o olhar sobre a queixa escolar não pode ser privado “de uma complexa rede de relações sociais”, ou seja, deve articular as esferas individual e social, incluindo a complexidade dos processos de escolarização. Bock (2000) complementa expondo que os problemas encontrados no

processo de ensino-aprendizagem, ao invés de serem analisados como de ordem individual, seguindo o raciocínio da concepção neoliberal, devem merecer uma exame que vá além da aparência; como alerta e defende o Materialismo Histórico, não se devem ocultar os determinantes econômicos, sociais e políticos envolvidos na constituição da educação atual. Assim, “entender que nosso saber jamais deverá servir para ocultar processos sociais determinantes de processos educacionais já é um bom começo” (Bock, 2000, p. 31).

Facci (2007) complementa expondo que culpabilizar pelo não aprendizado escolar um dos envolvidos no processo de ensino, como o aluno, sua família ou o professor, resulta numa explicação simplista e ideológica, pois nisto estão imbricados os pressupostos neoliberais, os quais retiram os fatores sociais envolvidos no contexto do fracasso escolar e naturalizam essas questões. Corroborando essa realidade, Margotto (2004) acrescenta que são predominantes as explicações que apontam como determinantes do fracasso escolar o aluno, seus familiares, ou ainda o professor.

Bray (2009) entende que essa forma descontextualizada de compreender os problemas do processo de escolarização desconsidera as condições sociais e econômicas de uma determinada organização social, destituindo as relações complexas que envolvem a mesma.

Sobre o exposto acima, entendemos que a escola pode ser um espaço de produção da queixa escolar. Consideramos, ainda, que essa queixa abrange uma noção de produção histórico-social, pois se a escola pertence a uma sociedade marcada por desigualdades sociais e econômicas entre grupos e classes, o fracasso escolar se apresenta, antes de tudo, como um fracasso social. A partir destas considerações, temos como objetivo do presente estudo verificar a compreensão de educadores de escolas públicas e privadas acerca das dificuldades no processo de escolarização, fenômeno conhecido por *queixa escolar*, procurando identificar se há diferenças entre a compreensão dos educadores de escolas públicas e privadas sobre a queixa escolar e se a compreensão dos educadores acerca da queixa escolar permanece a mesma dos anos 80 e 90 do século XX, segundo a qual, de acordo com as pesquisas realizadas por Patto (1990) e Collares e Moysés (1996), os problemas encontrados no processo de escolarização eram entendidos como resultantes de fracassos individuais.

Partimos do pressuposto de que a escola deve cumprir o seu papel de ensinar visando ao desenvolvimento e à formação crítica do aluno, para que este seja capaz de interpretar o mundo e agir sobre ele. Infelizmente, pelos dados acima apresentados, observamos que, geralmente, a escola vem negligenciando sua condição de promotora do desenvolvimento humano e não tem promovido transformações, ao contrário, vem reproduzindo a ordem social vigente. Apoiamo-nos, tal como Saviani (2005), numa educação escolar que transmita aos alunos os conhecimentos histórica e culturalmente produzidos e acumulados. Vigotski (1931/1996) acrescenta que é a sistematização e o planejamento dos conteúdos na escola, onde o professor transmite

esses conteúdos científicos aos alunos, que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos educandos, o que não é possível no cotidiano, pois somente a escola favorece o pleno desenvolvimento do homem.

A partir dessas discussões, entendemos que a Psicologia, numa vertente crítica, pode oferecer valiosa contribuição, trazendo à Educação novas compreensões acerca da queixa/fracasso. Essa concepção crítica da Psicologia Escolar nos incita a repensar a prática do psicólogo. Segundo Eidt e Tuleski (2007), a intervenção do psicólogo diante dos problemas escolares deveria favorecer “a reflexão, junto ao professor e à criança, sobre as relações estereotipadas existentes na escola, pautadas em crenças que atribuem a dificuldade no processo de escolarização à criança” (p.533).

Este estudo possibilita propor sugestões e reflexões com o objetivo de rever alguns posicionamentos e mitos que predominam no âmbito escolar, buscando alternativas e mudanças com vista a contribuir com o trabalho dos educadores e com o sistema educacional brasileiro como um todo. Além disso, busca mostrar a teoria Histórico-Cultural, a qual embasa esta pesquisa, como uma teoria crítica da Psicologia cujos pressupostos acerca da Educação são revolucionários, constituindo-se em subsídio para a compreensão da realidade histórico-social e servindo de norte teórico e político para o trabalho do professor. Esta perspectiva define o papel da educação escolar e do professor, acreditando que o desenvolvimento e a aprendizagem permitem a humanização dos indivíduos. Assim, podemos dizer que a escola deve assumir esse compromisso e ser o instrumento por excelência da transformação social, a qual só é possível quando a escola ensina os conteúdos científicos e promove, de fato, uma educação crítica, no sentido de transformar a consciência dos indivíduos e torná-los capazes de modificar a realidade.

Método

Participantes

Fizeram parte deste estudo quatro escolas de ensino básico localizadas em uma cidade do interior do Estado do Paraná, das quais duas são da rede pública e duas, da rede privada. Participaram desta pesquisa vinte e quatro educadoras (professoras, diretoras, coordenadoras e outras categorias de profissionais da educação) dos primeiros anos do Ensino Fundamental (primeira à quarta série), constituindo dois grupos de participantes: o G1, constituído de doze educadoras de escolas privadas, e o G2, formado por doze educadoras de escolas públicas.

Grupo de participantes que pertencem às escolas privadas (G1)

Todos os participantes do grupo formado por profissionais da escola privada (G1) são do sexo feminino. Suas idades variam entre 21 e 70 anos, assim distribuídas: três

na faixa de 21 a 30 anos (21, 28, 30), quatro na faixa dos 31 aos 40 anos (35, 36, 39, 40), quatro na faixa de 41 a 45 anos (43, 45, 45, 45) e uma com 70 anos. Quanto ao grau de escolaridade, três tinham curso de magistério e estavam cursando o ensino superior (pedagogia), e as demais tinham curso superior. Em relação à pós-graduação, três participantes tinham feito especialização *lato sensu* e uma estava cursando pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. O tempo de experiência profissional variou de 1 ano a 30 anos, com a seguinte distribuição: três participantes tinham de 1 a 5 anos de experiência, três tinham entre 6 e 15 anos e seis tinham de 20 a 30 anos de experiência profissional.

Grupo de participantes atuantes nas escolas públicas (G2)

Todos os participantes do grupo formado por profissionais da escola pública (G2) são do sexo feminino e situam-se na faixa etária de 31 a 48 anos, assim distribuídas: cinco na faixa de 31 a 40 anos (31, 34, 35, 38, 38) e sete na faixa de 41 a 50 anos (42, 42, 42, 43, 46, 46, 48). Quanto ao grau de escolaridade, apenas uma participante tinha o curso de magistério, enquanto as demais tinham curso superior. Com relação ao curso de pós-graduação, sete participantes possuem especialização na área de Educação e duas possuem curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. O tempo de experiência profissional variou de 10 a 29 anos, sendo que dez relataram possuir mais de 14 anos de experiência profissional.

Material

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa foram os seguintes: documento de anuência das escolas; termo de consentimento livre e esclarecido; ficha de identificação; gravador; e um roteiro de entrevista composto por dois itens norteadores: compreensão acerca da queixa escolar (dificuldade de aprendizagem) e compreensão acerca da queixa escolar (problema de comportamento).

Procedimentos

Grupo 1 e Grupo 2

Em um primeiro momento, realizamos visitas às escolas a fim de expor os objetivos e os procedimentos da pesquisa e falar da importância da participação da escola. Em seguida, entregamos à direção, para a devida assinatura, o documento de anuência da escola. No documento, solicitava-se autorização para a busca das informações da presente pesquisa e explicitava-se que o documento assinado seria apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

Após o parecer favorável do Comitê de Ética, entramos em contato com as participantes na própria escola em que trabalhavam para expor-lhes os objetivos e proce-

dimentos concernentes à pesquisa e solicitar-lhes a assinatura do termo de consentimento. Após a anuência, foi-lhes entregue a ficha de identificação com questões de ordem pessoal (idade, sexo, escolaridade) e profissional (experiência profissional), a qual foi por elas preenchida. Em seguida, ocorreram as entrevistas semiestruturadas, as quais se apoiaram num roteiro em que se procurava abranger os objetivos inicialmente propostos pela pesquisa. Todas as entrevistas (G1 e G2) foram realizadas na própria escola em que as participantes trabalhavam e devidamente gravadas, com sua autorização.

Resultados e discussões

A organização dos dados foi feita com base nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa. Estes dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, que, segundo Chizzotti (1991), é um método de tratamento e análise das informações e das formas como nossos participantes configuram o social. O objetivo deste tipo de análise é “(...) compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p.98). Cabe frisar que, dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi a empregada para trabalhar com as informações das entrevistas. Neste caso, realizamos uma leitura minuciosa das informações colhidas, buscando evidenciar os elementos de destaque em cada item proposto no roteiro da entrevista e, assim, construir as categorias de análise. Destarte, os dados foram categorizados, apresentados em tabelas e analisados/discutidos com a utilização do referencial teórico presente na introdução deste estudo, abrangendo os itens “Compreensão das participantes sobre dificuldades de aprendizagem” e “Compreensão das participantes sobre problemas de comportamento” e respectivas categorias, expostos e explicitados a seguir.

1 - Compreensão das participantes sobre dificuldades de aprendizagem

Categorias

1.1 - Aluno que não consegue aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula: inclui as respostas das participantes que informaram entender a dificuldade de aprendizagem como a dificuldade daqueles alunos que não conseguem, reter, assimilar, acompanhar os conteúdos científicos expostos em sala de aula. Exemplos: “[...] Dificuldade de aprendizagem, eu acho que é aquela criança que não consegue acompanhar os conteúdos em sala, né?”, “[...] Dificuldade de aprendizagem é aquele aluno que, através mesmo dos meios que você oferece, de várias maneiras, ele ainda tem dificuldade de compreender o que você tá querendo que ele aprenda”; “[...] A gente tenta passar um conteúdo, ele não assimila, ele não entende, que ele não interpreta bem”.

Tabela 1. Compreensão das participantes sobre dificuldade de aprendizagem

| Categorias | G1 Escola privada | | G2 Escola pública | | Total | |
|---|----------------------|------------|----------------------|------------|-----------|------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| 1- Aluno que não consegue aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula | 14 | 73,7 | 23 | 85,2 | 37 | 80,4 |
| 2- Aluno que não consegue se concentrar/não presta atenção na exposição do conteúdo da disciplina | 4 | 21 | 3 | 11,1 | 7 | 15,2 |
| 3- Não respondeu à questão | 1 | 5,3 | 1 | 3,7 | 2 | 4,3 |
| Total | 19 | 100 | 27 | 100 | 46 | 100 |

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

[...] Problema de aprendizagem, na minha opinião, seria aquele aluno que não consegue é... reter alguma coisa”.

1.2 - Aluno que não consegue se concentrar/não presta atenção à exposição do conteúdo da disciplina. Nesta categoria, incluem-se as respostas das participantes que informaram entender a dificuldade de aprendizagem como problema do aluno que fica desatento, que tem dificuldade em se concentrar nas atividades. Exemplos: “[...] Eu acho que existe a dificuldade porque os alunos, assim, às vezes, você tá explicando a matéria eles não tão prestando atenção, eles tão fazendo bagunça”; “[...] Falta de atenção, né? Que o aluno fica o tempo todo distraído, ele não consegue colocar sua atenção no que o professor está explicando, né?”.

1.3 - Não respondeu à questão: refere-se às respostas das participantes que não informaram o que compreendem acerca da dificuldade de aprendizagem.

Os dados apresentados na tabela 1 revelam que 80,4% das respostas emitidas pelos participantes em relação à compreensão que possuem sobre dificuldades de aprendizagem referem-se à categoria: *aluno que não consegue aprender os conteúdos trabalhados em sala de aula*. Este resultado aponta para o fato de que, no entendimento da maioria dos participantes, são os alunos que não conseguem aprender, isto é, não conseguem acompanhar, reter, assimilar os conteúdos científicos. Isso mostra uma compreensão um tanto reducionista, em que o processo ensino-aprendizagem parece estar sendo visto como um processo de mão única, que envolve apenas o aluno. É como se a dificuldade de aprendizagem representasse um problema somente do aluno, como se a criança é que não fosse capaz

de aprender. Isto aparece de modo tão claro que nos arriscamos a afirmar quanto está sendo naturalizada essa concepção de que o aluno tem dificuldade de aprendizagem por não conseguir aprender, compreender etc. Tal concepção aparece nas falas das educadoras de modo óbvio e natural, como se a dificuldade estivesse apenas no aluno.

A respeito desse modo de compreender os fenômenos individualizando questões mais amplas, Bock (2000) presta sua contribuição ao afirmar que ele advém da doutrina liberal, iniciada no século XVII, a qual pregava que, sendo o indivíduo “dono de si”, dependiam dele as suas escolhas e cabiam-lhe a responsabilidade e a capacidade de desenvolver os seus atributos (potencialidades) para encontrar seu lugar na sociedade. Desse modo, a todos parece óbvio que a capacidade para aprender também depende somente do indivíduo. Eidt (2004) ainda explica que o neoliberalismo é uma ideologia que estimula o entendimento das questões sociais de forma naturalizada, sem fazer ligação com o contexto histórico em que são produzidas.

Destacamos, neste momento, que a categoria *Aluno que não consegue se concentrar/não presta atenção à exposição do conteúdo da disciplina* apresentou um percentual de 15,2%, sendo mais representativa no G1, com 21% das respostas, enquanto o G2 apresentou 11,1% das respostas. Esse dado reforça nosso posicionamento de que a compreensão das participantes sobre dificuldades de aprendizagem é pouco abrangente, centrando-se praticamente no indivíduo, isto é, no aluno. É sempre ele, o indivíduo, que não consegue aprender ou se concentrar, prestar atenção. Como podemos observar, estas participantes demonstram um olhar para a queixa escolar, ou seja, para os problemas

no processo de escolarização, como apenas do aluno, desconsiderando que se trata de um processo que envolve, além do aluno, outros personagens, como o professor, a escola, a sociedade etc.

Souza (2000) expõe que o olhar sobre a queixa escolar não deve ser privado “de uma complexa rede de relações sociais”, ou seja, é preciso articular as esferas individual e social, incluindo a complexidade dos processos de escolarização. Bock (2000) complementa afirmando que os problemas no processo de ensino-aprendizagem não podem ser analisados como de ordem individual, segundo o raciocínio da concepção neoliberal; é preciso não ocultar os determinantes econômicos, sociais e políticos que constituem a educação atual.

Não obstante, nas falas das participantes, percebemos que sua compreensão acerca do processo ensino-aprendizagem ainda se embasa no modelo da escola tradicional, em que cabe ao aluno uma aprendizagem passiva, não questionadora, bastando o aluno prestar atenção à explicação da matéria para poder memorizar o que foi explicado e, assim, reter o conteúdo científico.

A partir desses dados, percebemos quanto é dominante a compreensão destas profissionais de que o aluno aprende os conteúdos por si mesmo, ou seja, elas não relacionam a dificuldade no processo de aprendizagem com outros aspectos. Se o aluno está apresentando dificuldade de aprendizagem, deveríamos levantar a hipótese de que algo está errado no processo ensino-aprendizagem e não necessariamente que algum problema esteja ocorrendo apenas com o aluno. O resultado das respostas das participantes se mostra incoerente com o que defende a perspectiva histórico-cultural. Para esta, a aprendizagem ocorre, de acordo com Vigotski (1988), primeiro nas atividades coletivas, sociais (como funções interpsíquicas), mediadas pelos adultos e crianças maiores (no caso da escola, pelos professores), para depois os alunos se apropriarem do conhecimento realizando atividades de modo independente (como funções intrapsíquicas). Da mesma forma, as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica etc.) devem ser desenvolvidas, a princípio, por meio da mediação do adulto (ou do professor) para que, posteriormente, o próprio aluno consiga regular sozinho essas funções. Nesse aspecto, é valorizado o papel da escola e do professor para que ocorra a aprendizagem dos conceitos científicos, o que não confirma a concepção de que o aluno não aprende ou aprende por si mesmo, já que o processo de aprendizagem ocorre sempre a partir das condições sociais e de ensino que lhes são proporcionadas.

Também observamos que, tanto no G1 como no G2, houve respostas que pertencem à categoria *Não respondeu à questão*, com 5,3% e 3,7% respectivamente. Nesses casos, as respostas referentes à compreensão dos participantes sobre dificuldades de aprendizagem eram diretamente relacionadas com as suas causas; ou seja, para os educadores, o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem possui, por exemplo, algum problema orgânico ou psicológico. A concepção sobre dificuldade de aprendizagem é a

de que o aluno possui algum problema, portanto, se ele não apresentasse esse problema orgânico ou psicológico não existiria dificuldade. Por exemplo, quando foi perguntado a uma educadora o que seria, para ela, dificuldade de aprendizagem, ela respondeu:

[...] Bom, dificuldade de aprendizagem, a gente tem que ver vários níveis, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem pode ser uma criança imatura. É algo que a gente vai ter que resolver em sala de aula com a criança, estimulando, buscando saber onde tá ali a imaturidade dela. E tem a dificuldade de aprendizagem daquela criança que realmente tenha um problema talvez neurológico, ou um problema desse nível, né? Então, você tem que saber primeiro qual é essa dificuldade de aprendizagem (P10 G1).

Conhecer a compreensão das educadoras sobre a dificuldade de aprendizagem é fundamental para considerar qual é o ponto de partida desses profissionais ao alegarem, como justificativa da queixa escolar, que determinados alunos apresentam essa dificuldade. Neste caso, convém acentuar que, tanto no grupo das participantes pertencentes às escolas privadas (G1) como no das pertencentes às escolas públicas (G2), todas as categorias encontradas que se referem à compreensão de dificuldade de aprendizagem partem do pressuposto de que esta dificuldade é diretamente relacionada com a criança. Em nenhum momento as participantes disseram compreender a dificuldade como um fator que implica também o trabalho pedagógico, ou o âmbito escolar, entendendo essa dificuldade como uma dificuldade individual, e não uma problemática que engloba o professor, a escola e, além disso, aspectos sociais, econômicos e políticos.

Estes resultados mostram quanto a compreensão das educadoras participantes dessa pesquisa, tanto daquelas das escolas privadas quanto daquelas das escolas públicas, ainda está fundamentada na ideia de que a “clientela é inadequada”, ou seja, de que os alunos é que apresentam dificuldades, sem que estas sejam compreendidas dentro de um contexto. Os resultados da fala desses educadores evidenciam semelhanças no modo de pensar tanto na rede privada como na pública, pois em ambas os alunos são culpabilizados pela dificuldade de aprendizagem, de modo direto e natural.

2. Compreensão das participantes sobre problemas de comportamento

Categorias

2.1 - Criança que não respeita regras, ordens: refere-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como o das crianças que não param quietas na carteira, andam pela sala durante as atividades, saem da sala sem autorização do professor, fazem bagunça etc. Exemplos: “[...] Problemas de comportamento é

aquela criança, como que eu digo... peralta"; "[...] Faz bagunça".] [...] E há também casos de alunos que ele é rebelde, rebelde, no sentido assim, de não aceitar as normas, né"; "[...] A criança com problema de comportamento, ele levanta da carteira, ele sai da sala"; "[...] É... não parar quieto".

2.2 - Criança que não presta atenção à aula: refere-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como o aluno não prestar atenção à aula, não conseguir se concentrar durante as atividades etc. Exemplos: "[...] No caso de comportamento [...] é não prestar atenção"; "[...] Ele se dispersa com facilidade"; "[...] Eu vejo que aquele aluno que não consegue é... parar e prestar atenção naquilo que a professora está falando".

2.3 - Criança agressiva: relaciona-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como a atitude da criança de bater, brigar, xingar os colegas em sala de aula. Exemplos: "[...] No caso do comportamento (...) é ser agressivo"; "[...] Ou ficar agressiva, né?".

2.4 - Criança que atrapalha os amigos: relaciona-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como a atitude dos alunos de incomodar, de chamar a atenção dos amigos, atrapalhando-os nas atividades da aula. Exemplos: "[...] Dispersa a sala,

e incomoda o outro, porque muitas vezes não é que me incomoda, incomoda o outro, né?"; "[...] Começa a atrapalhar o outro".

2.5 - Criança que conversa em sala de aula, grita/fala alto: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como as atitudes das crianças de ficar conversando ou gritando enquanto o professor está explicando o conteúdo. Exemplo: "[...] A criança com problema de comportamento [...] ele conversa"; "[...] Aí você já percebe que começa a conversa"; "[...] Problema de comportamento não seria só aquela criança que fala muito".

2.6 - Criança apática: inclui as respostas das participantes que informaram entender como problemático o comportamento de alunos introspectivos, muito quietos, muito tímidos. Exemplos: "[...] Mas seria também aquela apática, aquela que não se interessa por aquilo que você se propõe a estar ensinando"; "[...] Ou ela sendo muito quieta, não participando, muito fechada, não mostrando que sabe".

Exemplos: "[...] Tudo o que é perguntado é gritado na hora de responder"; "[...] Fala alto".

Os dados apresentados na tabela 2 mostram que as categorias prevalecentes no tocante à compreensão dos participantes sobre problemas de comportamento são:

Tabela 2. Compreensão das participantes sobre problemas de comportamento

| Categorias | G1 Escola privada | | G2 Escola pública | | Total | |
|--|----------------------|------------|----------------------|------------|-----------|------------|
| | F | % | F | % | F | % |
| 1- Criança que não respeita regras, ordens | 17 | 54,8 | 17 | 47,2 | 27 | 50,8 |
| 2- Criança que não presta atenção à aula | 6 | 19,4 | 3 | 8,3 | 9 | 13,4 |
| 3- Criança agressiva | 3 | 9,7 | 5 | 14 | 8 | 12 |
| 4- Criança que atrapalha os amigos | 2 | 6,4 | 4 | 11,1 | 6 | 8,9 |
| 5- Criança que conversa em sala, grita/fala alto | 3 | 9,7 | 4 | 11,1 | 7 | 10,4 |
| 6- Criança apática | - | - | 3 | 8,3 | 3 | 4,5 |
| Total | 31 | 100 | 36 | 100 | 67 | 100 |

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias, e não a partir do número de participantes.

criança que não respeita regras, ordens, com 50,8% das respostas; *criança que não presta atenção à aula*, com 13,4 % das respostas; e *criança agressiva*, com 12% das respostas. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como se pode observar na mesma tabela.

Por meio dos dados coletados verificamos, nos dois grupos (G1) e (G2), que o entendimento das participantes sobre problemas de comportamento está relacionado ao fato de os alunos apresentarem comportamentos inapropriados, entendendo que o aluno age assim o tempo todo durante a atividade educativa, como pode ser identificado nas seguintes falas:

(...) Pra mim é aquele que não para quieto, que não presta atenção nas aulas, quando a gente tá explicando, ensinando, sai da carteira, quer andar no meio da sala, atrapalhar os amigos, eu acho que isso é falta de comportamento (P2 G1);

(...) E de comportamento, que a gente tem observado mais é... pela nossa experiência, a gente observa que são crianças, como eu falei anteriormente, são crianças que não cumprem, elas se negam, se recusam a cumprirem as regras estabelecidas (P1G2).

Estas falas das educadoras nos levam a afirmar que está embutida nelas a ideia de que o aluno apresenta problema de comportamento por si mesmo. Elas não relacionam esse problema de comportamento a outros possíveis fenômenos que provocam essa forma de agir. Todas essas respostas acerca dos comportamentos dos alunos em sala de aula vão ao encontro do que Meira (2003) relata aparecer nas queixas dos educadores, a saber, que “[...] agressões, indisciplina, atitudes violentas, e desrespeito a professores e funcionários, atualmente, têm se tornado a principal queixa das escolas em relação a seus alunos”. (p. 24)

Pudemos verificar, pelas falas das participantes, que elas não conseguem relacionar os problemas de comportamento com o contexto escolar e social, como sugere Eidt (2004), ou seja, não relacionam a “indisciplina” do aluno ao contexto da sociedade, da escola e da família atual. As participantes simplesmente compreendem que esses comportamentos ocorrem porque são crianças “naturalmente indisciplinadas”, e, diante disso, não há nada a ser feito.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que as categorias prevalecentes no G1 foram aquelas em que as participantes descreveram como problema de comportamento o da *criança que não respeita regras, ordens* (54,8%) e *criança que não presta atenção na aula*, (19,4%). No G2, as categorias prevalecentes foram *criança que não respeita regras, ordens*, representando 47,2% das respostas; e *criança agressiva*, com 14% das respostas. Esses resultados nos possibilitam afirmar que os problemas de comportamento dos alunos são analisados pelas educadoras de ambos os grupos como de ordem individual. Isto indica que não há diferenças entre as participantes das duas redes quanto à compreensão sobre problemas de comportamento na escola. Neste momento, contamos com as

contribuições de Bock (2000), a qual expõe que essa forma de compreender os problemas de comportamento segue o raciocínio da concepção neoliberal. Nesse contexto, fazemos nossas colocações incitando os educadores a enxergar esses problemas além da aparência, conforme nos propõe o Materialismo Histórico, sem ocultar os determinantes econômicos, sociais e políticos envolvidos na constituição da educação atual.

Esses comportamentos apresentados em sala de aula, como se pode observar nas categorias descritas na tabela 2, precisam ser compreendidos como resultado de uma produção social, datada historicamente. Assim, de acordo com Marx e Engels (1986), é o modo de produção e a organização social que vão influenciar os tipos de relações humanas que serão estabelecidos, bem como determinar o modo de ser, de pensar, agir, ou seja, as características humanas. Eidt (2004) complementa afirmando que as características da sociedade atual favorecem a manifestação desses comportamentos citados pelas educadoras, o que indica que os alunos não se comportam assim por si mesmos, como as educadoras demonstram compreender.

Além disso, é importante esclarecer que, para a Psicologia Histórico-Cultural, o comportamento da criança também depende das mediações estabelecidas entre adultos e crianças, ou seja, o comportamento da criança é inicialmente regulado pelas relações sociais, para depois se tornar um comportamento regulado internamente pela própria criança. Dessa forma, é importante esclarecer como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotski (1999) explica que funções como memória, atenção voluntária, pensamento abstrato, entre outras, são desenvolvidas no processo de aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, ou seja, é através da mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente e pela aquisição do uso de signos (linguagem, contagem, mapas, técnicas mnemônicas etc.) que essas funções serão desenvolvidas. Então podemos afirmar que a educação escolar, ao ensinar os conhecimentos científicos, tem um importante papel nesse processo de transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, e é isso que vai contribuir para o processo de humanização do homem, no qual as condições biológicas elementares são transformadas em comportamentos culturais.

Cumpre acrescentar que a categoria *criança apática* não apareceu no G1, ao passo que, no G2, ela corresponde a 8,3% das respostas. Este resultado merece destaque, pelo fato de que alguns educadores incluíram a criança que não é agitada, não é ativa, também como pertencente ao grupo de crianças que apresentam problemas de comportamento. Consideramos importante o professor se preocupar com o aluno apático, mas o que nos chama atenção é o fato de ele partir do princípio de que os alunos são apáticos por si mesmos, como se isso fizesse parte de sua personalidade. Em nenhum momento percebemos questionamentos sobre o que estaria ocorrendo com essa criança para que ela agisse assim, com apatia ou ausência de motivação para as tarefas escolares.

A respeito do exposto acima, Meira (2003) acentua que há correlação entre a qualidade das práticas pedagógicas e os diferentes tipos de relações interpessoais que são estabelecidos entre professor e aluno em sala de aula. Quando as relações estabelecidas na escola favorecem a autonomia e quando professores e alunos possuem consciência das relações, é possível construir respeito, solidariedade e cooperação recíprocos; mas se, ao contrário, a relação estabelecida for de alienação e subalternidade, medidas de controle e punição são acionadas, dificultando estabelecer regras e normas coletivas e levando ao autoritarismo/abandono de autoridade, o que gera um clima de ameaça, agressividade/apatia, violência, indisciplina. Dessa forma, as relações interpessoais precisam ser construídas de modo intencional, e não espontâneo.

A partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que, para a totalidade das participantes desta pesquisa, as explicações para os problemas de comportamento centram-se nos alunos, isto é, eles são culpabilizados pelos próprios problemas. Em nenhum momento as participantes relacionaram a existência do problema de comportamento com a sociedade que produz determinadas características nos indivíduos, nem com a qualidade das práticas pedagógicas ou com os diferentes tipos de relações interpessoais estabelecidos entre professor e aluno em sala de aula. Esses dados apontam que as educadoras das duas escolas privadas (G1) também têm como queixa o problema de comportamento dos alunos e compreendem este fenômeno da mesma forma que as educadoras das duas escolas públicas em que se fez a pesquisa.

Considerações finais

Os resultados revelam que tanto as educadoras das escolas públicas como as das privadas compreendem as queixas escolares, ou seja, as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento dos alunos, como oriundos apenas deles próprios, isto é, partem do pressuposto de que os problemas escolares estão diretamente relacionados somente à criança. Elas não relacionam os fenômenos escolares com a sociedade, individualizando aspectos que estão, na verdade, envolvidos diretamente com a organização e a estrutura social (modo de produção e condições socioeconômicas).

Em nosso entendimento, as concepções que culpabilizam o indivíduo pelos problemas escolares não passam de ideologias que precisam ser questionadas, já que ocultam a realidade das queixas escolares, pois, como afirma Eidt (2004), “compreende-se que qualquer forma de culpabilidade individual torna-se reducionista e converte-se em uma armadilha ideológica condizente com os princípios neoliberais” (p.195). Em poucas palavras, entendemos por ideologia o mesmo que Bock (2003, p.91), para quem “a ideologia é forte arma de segurança e manutenção social, por isso só interessa a quem quer manter as coisas como estão”.

Convém esclarecer que a compreensão das educadoras, baseada, até hoje, numa visão individualizada e naturalizada das queixas escolares, expressa que essa é uma maneira de a sociedade organizada no modo de produção capitalista reproduzir, por meio de ideologias e de forma reacionária, as explicações para o fracasso escolar e, consequentemente, continuar a produzi-lo. Salientamos que o fracasso escolar é, antes de tudo, um fracasso de nossa sociedade desigual econômica e socialmente.

Os dados também nos indicam que as queixas apresentadas pelos educadores do ensino privado são as mesmas que apresentam os do ensino público. Nas escolas privadas, as dificuldades no processo de escolarização também aparecem como um desafio a superar no cotidiano educativo. Com isso, pretendemos afirmar que todos os educadores das duas redes escolares, no exercício de sua função educativa, deparam-se com as mesmas dificuldades/queixas escolares.

Acreditamos que somente com o conhecimento de elementos teórico-metodológicos pautados numa perspectiva crítica dos fenômenos educacionais será possível superar a tendência subjetivista, nesse momento dominante na atuação dos profissionais de saúde, dos educadores e dos psicólogos diante dos problemas escolares. O desafio está em introduzir essa perspectiva crítica nos cursos de graduação e pós-graduação, já que Souza (2000) nos mostra como o discurso crítico ainda não se concretizou no modo de explicar a queixa escolar. Mesmo mais de vinte anos após a introdução de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, ainda permanece a psicologização, a medicalização e a patologização das queixas escolares. Por isso, entendemos que outras pesquisas sobre essa temática devem ser desenvolvidas, na tentativa de desmistificar e desmentir a ideia de que é no indivíduo, ou seja, no aluno, que se encontram as explicações para os problemas no processo de escolarização.

Referências

- Asbahr, F. da S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do barão de Munchausen na Psicologia da Educação. Em E. Tanamachi, M. Rocha & M. Proença (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp.11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. Em M. E. M. Meira & A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. (2011). Portal Brasil. *O Brasil em números: ampliando as fronteiras do ensino*. Brasília. Recuperado: 19 mai 2011. Disponível: <http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/o-brasil-em-numeros-1/educacao>.

- Bray, C. T. (2009). *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuição da Psicologia Histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas, Unicamp: Faculdade de Educação/ Faculdade de Ciências Médicas.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; grupo interinstitucional queixa escolar (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp.193-2011). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Eidt, N. M. (2004). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 531-540.
- Facci, M. G. D. (2007). "Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?"- Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. Em M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2009). *Pnad 2008: mercado de trabalho avança, rendimento mantém-se em alta, e mais domicílios têm computador com acesso à Internet*. Recuperado: 20 maio 2011. Disponível: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina
- Margotto, L. R. (2004). Psicologia, educação e exclusão: algumas justificativas para o uso dos testes de aptidão na década de 1920. *Revista Interação*, 18(9), 153-175.
- Marx, K., & Engels, F. (1986). *A ideologia alemã (I – Feuerbach)* (5a Ed.). São Paulo: Hucitec.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Em M. E. M. Meira & A. M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar. histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Saviani, D. (2005). Sobre a natureza e a especificidade da educação escolar. Em D. Saviani, *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (9a ed., pp.11-22). Campinas, SP: Cortez- autores associados.
- Souza, B. de P. (2007). Apresentando a orientação à queixa escolar. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp.97-118). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. Em E. Tanamachi, M. Rocha & M. Proença (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp.105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vygotski, L. S. (1996). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. Em *Obras escogidas* (Tomo IV, pp.117-203). Madrid: Visor. (Texto original publicado em 1931)
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. da P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

Recebido em: 17/05/2010
 Reformulado em: 02/08/2011
 Aprovado em: 23/08/2011

Sobre as autoras

Cristiane Toller Bray (cristbray@hotmail.com)

Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá; Endereço: Avenida Dezoito, 1565; CEP: 13503-030, Bairro: Jardim São Paulo, Rio Claro - SP.

Nilza Sanches Tessaro Leonardo (nstessaro@uem.br)

Doutora em Psicologia; Docente da Universidade Estadual de Maringá; Departamento de Psicologia; Endereço: PPI- UEM – Avenida Colombo nº 5790, bloco 118, CEP: 87020-900, Zona Sete, Maringá - PR.

Endereço para correspondência:

Cristiane Toller Bray

Avenida Dezoito, 1565; CEP: 13503-030. Bairro: Jardim São Paulo. Rio Claro-SP. Telefone: (19) 3534-8338.

Trabalho derivado de parte da dissertação de mestrado de Cristiane Toller Bray, defendido em 2009, sob orientação da professora doutora Nilza Sanches Tessaro Leonardo. Vale esclarecer que a mestrandona recebeu apoio financeiro pela Capes, e o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética envolvendo Seres Humanos, após o consentimento dos diretores (e antes da realização das entrevistas). Deste modo, os dados foram trabalhados e analisados de forma a manter o anonimato, o sigilo sobre a identidade das participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa foi realizada.