

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

**QUEIXAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DAS
REDES PÚBLICA E PRIVADA: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

CRISTIANE TOLLER BRAY

MARINGÁ

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

**QUEIXAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DAS
REDES PÚBLICA E PRIVADA: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

CRISTIANE TOLLER BRAY

MARINGÁ

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

**QUEIXAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DAS REDES
PÚBLICA E PRIVADA: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada por CRISTIANE TOLLER BRAY, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador (a):
Prof (a). Dr^(a). NILZA SANCHES TESSARO
LEONARDO

MARINGÁ

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

B827q Bray, Cristiane Toller
Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada : contribuição da psicologia histórico-cultural / Cristiane Toller Bray. -- Maringá, 2009.
173 f. : il., tabs.

Orientador : Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2009.

1. Queixas escolares - Dificuldades de aprendizagem. 2. Queixas escolares - Problemas de comportamento. 3. Educadores - Escola pública. 4. Educadores - Escola privada. 5. Aprendizagem - Queixas escolares. 6. Psicologia histórico-cultural. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed. 370.15

CRISTIANE TOLLER BRAY

**QUEIXAS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DAS REDES
PÚBLICA E PRIVADA: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo (Orientadora) –
UEM

Prof^a. Dr^a. Marilene Proença Rebelo de Souza – USP - São
Paulo

Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

Data de Aprovação

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar oportunidades e me prover força e coragem para enfrentá-las e usufruí-las.

Aos meus pais, Silvio Carlos Bray e Ana Maria Toller Bray, pelo amor e compreensão, além do apoio aos meus estudos, pois sem isso não teria sido possível a concretização dessa etapa.

Aos meus irmãos, Renato e Heloísa, que sempre acompanham a trajetória da minha vida, incentivando-me e apoiando-me.

À professora Dra. Nilza S. Tessaro Leonardo, que me orientou durante o curso de mestrado com sabedoria, paciência e carinho, além da confiança depositada em meu trabalho e da amizade construída ao longo dos anos que pude trabalhar com ela.

A todos os educadores que aceitaram participar da pesquisa de campo, para que essa dissertação fosse concretizada, colaborando, inclusive, para o desenvolvimento da ciência.

Aos professores do mestrado, que contribuíram na construção do meu conhecimento e que direta ou indiretamente, auxiliaram na construção desse trabalho.

Aos amigos, em especial Solange Pereira Marques Rossato e Hilusca Alves Leite, que me acompanharam na trajetória desse trabalho, no dia-a-dia das aulas, nas viagens para congressos, além dos trabalhos desenvolvidos juntas, mas, principalmente, pelo companheirismo de todas as horas, da verdadeira amizade, das conversas, do carinho e do apoio sempre que precisei.

À banca de defesa, prof. Dra. Marilene Proença Rebelo de Souza e prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pelas sugestões e disponibilidade em participar da concretização desta importante etapa da minha carreira acadêmica.

À Capes, pelo auxílio financeiro.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo buscar dentro do âmbito escolar (público e privado), junto aos educadores (professores, diretores, coordenadores etc), suas concepções e atuações acerca das queixas escolares (dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos), bem como refletir sobre a contribuição da Psicologia na compreensão dos fenômenos envolvidos, direta ou indiretamente, nos problemas de escolarização presentes no contexto educacional, o que consideramos necessário para a construção de uma educação de qualidade para todas as crianças. Fez parte da pesquisa um total de 24 (vinte e quatro) profissionais, partindo de dois grupos de participantes: G1 - comendo 12 (doze) educadoras de escolas privadas e G2 - comendo 12 (doze) educadoras de escolas públicas. Os dados foram discutidos a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, em que utilizamos como fonte primária autores da escola de Vigotski (Vigotski, Luria, Leontiev), cujos fundamentos são embasados no método Materialista Histórico-Dialético. Também partimos desse método para realizar um exercício de análise marxista, nesta dissertação. Foi escolhida a técnica de entrevista semi-estruturada e para análise dos dados foi utilizado o procedimento da análise categorial (uma das várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo). Realizou-se uma análise comparativa entre os dois grupos (escolas públicas e privadas), partindo das concepções dos educadores, para verificar se há diferenças ou semelhanças quanto as suas atuações e o que pensam e sentem sobre a queixa/fracasso escolar. Os resultados apontaram que tanto as escolas públicas como as privadas enfrentam as mesmas queixas escolares (dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos) e as educadoras compreendem a dificuldade de aprendizagem e o problema de comportamento como sendo de ordem individual. Os participantes também atribuem, com maior frequência, às causas da queixa/fracasso escolar a problemas orgânicos, emocionais ou familiares dos alunos. A diferença observada nos dois grupos é que os alunos de escolas privadas, por possuírem melhores condições financeiras, são mais assistidos por profissionais especializados (psicopedagogos, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos etc) quando ocorrem problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem. No entanto, questionamos essa prática, pois muitas vezes acaba legitimando que a criança “é o problema” ou “está com problema”, lidando, portanto, com a aparência dos problemas escolares. Em nenhum momento, os participantes do G1 e G2 relataram aspectos históricos que envolvem a constituição da Educação, tal como se apresenta hoje. Isso pode ser resultado de uma formação profissional a-histórica e a-crítica acerca da construção da sociedade e da Educação escolar. Dessa forma, a compreensão de que as queixas são produzidas num contexto escolar, social, histórico não aparecem com destaque nas falas das educadoras.

Palavras-chave: Queixas escolares, educadores, escolas pública e privada, Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This paper aimed to search in the scholar extent (public and private) with the educators (teachers, directors, co-ordinators, and soon) their ideas and works about scholar complaints (the learning difficulties and students behavior) and either our reflection in the psychology contribution as the purpose on involved phenomenon understanding (the direct or indirect) in the scholar problems, what we consider necessary to a quality education construction for all children. In the research there was present a group of 24 (twenty four) professionals, starting by two groups of participants: G1 - it being 12 (twelve) private schools educators and G2 - it being 12 (twelve) public schools educators. Data were discussed to starting the Historical-Cultural Psychology presupposed theoretician which we used as first fountain Vigotski school authors (Vigotski, Luria, Leontiev) whose basis are based upon in Materialist Historical-Dialectical. Besides we started from this Method for doing a Marxist analysis exercise. It was chosen a semi-structured interview technic and for data analysis it was used categorial analysis (one from some technic that observes the content analysis). It was accomplished a comparative analysis between the two groups (public and private schools) it starting from the educators ideas, to checking the differences or likeness on their performances and what they think and feel about the scholar complaints/failures. The results pointed that as the public schools as the private confront the same scholar complaints (learning difficulties and students behavior) and the educators understand the learning difficulties and the behavior problem as being individual (personal) order. The participators attribute either, with more frequency, the attribute complaint/failures scholar causes to an organic, emotional or familiar students problem. The observed difference in the two groups is that the students private schools are more supervised by specialized professionals (psychopedagogs, psychologists, physicians, speech therapists, etc) because their financial conditions when it occurs the behavior and difficult learning problems. By the way, we ask questions about this practice because many times the child is taken as “the problem” or it “is with the problem” and so it is concerned with the scholar problems appearance. In no moment, the G1 and G2 participants mentioned Historical aspects those envolved in the Education constitution as are presented nowadays. That may be resulted from an no-historical and no-critic professional education, speaking about the society and scholar education construction. So, the understanding that the complaints are done in the social, historical scholar extent, doesn't appear detached on the educators speech.

Keywords: Scholar complaints, educators, public and private schools, Historical-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

Apresentação.....	01
CAPÍTULO I: Introdução	05
1.1 Sociedade Contemporânea e exclusão social: compreendendo os fenômenos envolvidos na Educação Escolar.....	05
1.2 A queixa/fracasso escolar e a atuação do psicólogo: alguns apontamentos.....	16
1.3 A Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Escolar para a compreensão da queixa escolar.....	34
1.3.1 A Educação Escolar e o processo de humanização do homem.....	38
1.3.1.1 O desenvolvimento do psiquismo.....	42
1.3.1.2 Relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano.....	48
1.4 Em defesa de uma formação aos educadores que esteja atrelada a uma reflexão crítica e política do processo de educar.....	56
CAPÍTULO II: Metodologia.....	68
2.1 Caracterização das escolas.....	72
2.2 Participantes.....	79
2.3 Material.....	80
2.4 Procedimentos.....	80
CAPÍTULO III: Resultados e Discussões.....	82
CAPITULO IV: Considerações Finais.....	148
REFERÊNCIAS.....	156
ANEXOS.....	164

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Compreensão dos participantes sobre dificuldade de aprendizagem.....	84
Tabela 2 - Compreensão dos participantes sobre problema de comportamento.....	91
Tabela 3 - Como os participantes lidam com as dificuldades de aprendizagem.....	99
Tabela 4 - Como os participantes lidam com os problemas de comportamento.....	107
Tabela 5 - Causas que os participantes atribuem às dificuldades de aprendizagem.....	114
Tabela 6 - Causas que os participantes atribuem aos problemas de comportamento....	121
Tabela 7 - Expectativa ou o quê os participantes esperam em relação aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento.....	127
Tabela 8 - Como o professor se sente diante das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento enfrentados na sala de aula.....	135
Tabela 9 - Opinião dos participantes acerca da sua formação profissional para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento encontrados no contexto escolar.....	143

APRESENTAÇÃO

Sabemos que no âmbito escolar, atualmente, as principais queixas dos educadores para o setor de Psicologia são que as crianças e adolescentes apresentam-se indisciplinados e com dificuldades de aprendizagem. M.P.R. Souza (1997) afirma que muitas crianças com essas queixas são encaminhadas para atendimento psicológico e complementa que os educadores atribuem aos alunos e as suas famílias a culpa pela dificuldade de aprendizagem ou pelo problema de comportamento.

Essas ocorrências foram observadas durante o estágio da graduação em Psicologia – UEM, que realizei na área de Psicologia Escolar, em uma escola pública do interior do Paraná, em 2006. Nesse primeiro contato com a escola percebíamos, nos encontros com os educadores, que suas queixas em relação aos problemas escolares eram justificadas colocando-se a culpa no próprio aluno, sua família ou história de vida dos mesmos. Deste modo, faltava em suas falas uma reflexão crítica acerca da prática docente, não relacionando as queixas escolares, inclusive, com o momento histórico-social e político.

Foi a partir dessa experiência de estágio que surgiu o interesse pelo tema da presente pesquisa. Afinal, concordamos com M.P.R. Souza (1997) que essas explicações acerca da queixa escolar desconsideram que as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento são produzidos no interior da escola. M.P.R. Souza (2000) ainda enfatiza que o olhar sobre a queixa/fracasso 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.

Além disso, os encaminhamentos para profissionais de saúde ou de saúde mental, segundo Boarini (1998), implicam na prática histórica e polêmica de “psicologizar” e “medicalizar” os problemas escolares. Essa prática, ao alegar que os problemas individuais são os principais motivos pela não aprendizagem e indisciplina dos alunos, destitui a existência de aspectos sociais, econômicos, históricos envolvidos na produção da queixa escolar. Collares e Moysés (1996) enfatizam que nesse processo de biologização dos fenômenos escolares “[...] desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à Educação” (p.28).

Consistindo em ampliar a compreensão acerca da temática queixa/fracasso escolar, esta pesquisa foi elaborada tendo como objeto de estudo as concepções dos educadores de escolas públicas e privadas, acerca da queixa/fracasso escolar, procurando saber como lidam com a mesma. Outro ponto relevante neste estudo foi o de refletir sobre a contribuição da

Psicologia na compreensão dos fenômenos envolvidos, direta ou indiretamente, nos problemas de escolarização presentes no contexto educacional.

Destacamos, neste momento, que o fato de praticamente não termos encontrado estudos sobre fracasso/queixa escolar envolvendo escolas particulares nos incomodou muito, pois a impressão passada era a de que nestas não existia queixa /fracasso escolar. Com isto as indagações aumentaram e alguns questionamentos foram surgindo, tais como: será que estas não enfrentam dificuldades tal qual a escola pública, já que ambas pertencem a uma mesma sociedade, capitalista e neoliberal? Qual a compreensão dos educadores sobre a queixa escolar? Será que as queixas/dificuldades escolares são as mesmas em ambas as escolas? Será que ambas lidam da mesma forma com suas queixas?

Sobre o exposto acima, entendemos que a escola tem sido um espaço de produção do fracasso escolar, como denomina Patto (1990). Segundo esta autora, a Educação Pública tem sido inadequada às necessidades dos alunos das classes populares, por sua má qualidade, isentando-se da sua tarefa básica de alfabetizar e, conseqüentemente, excluindo as crianças das camadas populares do seu interior. Entendemos que esse fracasso escolar abrange uma noção de produção histórico-social, pois se a escola pertence a uma sociedade que se apresenta por desigualdades sociais e econômicas entre grupos e classes, o fracasso escolar se apresenta, antes de tudo, como um fracasso social.

O ponto de partida é que as escolas brasileiras parecem estar aquém de fornecer uma Educação de qualidade, ou seja, que cumpra o seu papel de ensinar, visando o desenvolvimento e formação crítica do aluno, para que este seja capaz de interpretar o mundo e agir sobre ele. A escola tem parecido muito mais isentar-se da sua condição promotora de desenvolvimento do homem, não promovendo transformações, mas sim reproduções da ordem social vigente. Sobre isso, Facci (2004) explica que nessa sociedade capitalista ocorre a desvalorização da escola e do trabalho do professor, não possibilitando a socialização do saber, capaz de desvendar as contradições dessa sociedade. Na verdade, não há interesse em formar homens conscientes de suas condições de exclusão social e de bens culturais.

Apoiamo-nos, tal como Saviani (2005), numa Educação Escolar que transmita os conhecimentos historicamente e culturalmente produzidos e acumulados aos alunos. Vigotski (1931/1996) acrescenta que é a sistematização e planejamento dos conteúdos na escola, onde o professor transmite esses conteúdos científicos aos alunos, que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos mesmos, o que não é possível no cotidiano, pois somente a escola favorece a pleno desenvolvimento do homem.

Mesmo a escola estando aquém do seu papel, acredita-se que ela é fundamental para a transformação social. Este estudo se apoia na luta por uma Educação de qualidade, mais igualitária e transformadora. Vale esclarecer que a escola pode transformar a consciência dos alunos, mas para ocorrer uma transformação social é necessário que ocorra um processo e um engajamento coletivo. A partir dessas discussões entendemos que a Psicologia, numa vertente crítica, pode contribuir trazendo novas compreensões para a Educação acerca da queixa/fracasso. Este estudo possibilita propor sugestões e reflexões com o objetivo de rever alguns posicionamentos e mitos que pairam no âmbito escolar, buscando alternativas e mudanças, visando contribuir para o trabalho dos educadores, bem como para o sistema educacional brasileiro.

Além disso, entendemos que a teoria Histórico-Cultural, a qual embasa esta pesquisa, como uma teoria crítica da Psicologia, cujos pressupostos são revolucionários acerca da Educação, constitui-se em subsídio para a compreensão da realidade histórico-social, servindo de norte teórico e político para o trabalho do professor. Esta perspectiva delimita o papel da Educação escolar, bem como do professor, acreditando que o desenvolvimento e a aprendizagem permitem a humanização dos indivíduos. Assim, podemos dizer que a escola deveria possuir esse compromisso, além de ser um instrumento fundamental para promover a transformação social. Contudo, essa transformação é possível quando a escola ensina os conteúdos científicos e favorece uma Educação numa visão crítica, transformando, dessa forma, a consciência dos indivíduos, sendo estes capazes de modificar a realidade.

A organização final deste trabalho foi assim estruturada: Capítulo I – Introdução; Capítulo II – Método; Capítulo III – Resultados e Discussões; Capítulo IV – Considerações Finais; Referências e Anexos.

No Capítulo I consta a Introdução, que se divide em quatro partes, nas quais foram levantados os fundamentos teóricos que nortearam a análise e discussão dos resultados obtidos. A primeira parte apresenta a organização da sociedade atual, possuindo como norte o Materialismo Histórico, que nos leva a compreender como o modo de produção vigente organiza a sociedade e influencia a constituição do sujeito e suas relações, bem como determina a Educação Escolar. Assim, entendemos que a queixa escolar precisa ser analisada no interior da sociedade que se desenvolve, partindo das condições sociais e econômicas de uma determinada época.

A segunda parte enfoca a produção do fracasso escolar no ensino público brasileiro, bem como as atuais queixas escolares dos educadores para os profissionais de saúde e saúde mental. Discutimos também como os psicólogos têm atuado diante dessas queixas, abordando

a necessidade de se trabalhar numa concepção crítica da Psicologia Escolar. Questionamos as várias abordagens teóricas e as atuações de profissionais que, ao longo da história, vêm se embasando no viés de culpabilização do indivíduo, aluno ou do seu seio familiar, patologizando os problemas escolares.

Na terceira parte, apresentamos como a Psicologia Histórico-Cultural entende o papel da Educação escolar, bem como do professor, para ensinar os conteúdos científicos produzidos, historicamente, pela humanidade. Nesta perspectiva, o homem nasce dotado de funções biológicas, mas é a interação com outros homens e a apropriação dos bens culturais, inclusive pela escola, que vão favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que implica no desenvolvimento do psiquismo como um todo. Também discutimos como se dá a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a formação dos conceitos espontâneos e científicos, segundo Vigotski (2000), para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem do aluno.

A quarta e última parte apresenta a necessidade de uma melhor formação profissional dos educadores, fundamentalmente crítica e política, cuja teoria que a alicerça valorize o papel do educador e, ao mesmo tempo, possibilite questionamentos sobre a prática e o contexto histórico e social que influenciam a educação escolar, visando lutar por uma Educação de qualidade e lembrando que a transformação não acontece por meio de um indivíduo, mas através de uma luta coletiva. Por isso, acreditamos que a Psicologia Histórico-Cultural pode servir de subsídio para a formação do professor, direcionando um trabalho pedagógico que promova realmente aprendizagem e desenvolvimento aos alunos.

No Capítulo II apresentamos o método e procedimentos, constando a caracterização das escolas e a descrição dos participantes, além dos materiais utilizados para a coleta de dados.

No Capítulo III estão demonstrados e discutidos os resultados dos dados obtidos, estruturados em nove tabelas, as quais foram escolhidas como meio para melhor visualização e análise dos mesmos.

No Capítulo IV encontram-se as considerações finais. Em seguida, destacadas as referências bibliográficas consultadas para a fundamentação do presente estudo e, finalmente, os anexos.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Sociedade Contemporânea e Exclusão Social: Compreendendo os Fenômenos Envolvidos na Educação Escolar

Neste item serão apresentados alguns apontamentos acerca das características da sociedade atual, possuindo como norte o Materialismo Histórico, que nos leva a compreender como o modo de produção vigente organiza a sociedade e influencia na constituição do sujeito e suas relações, bem como no modo que determina a Educação Escolar.

Para compreender os fenômenos envolvidos na Educação atual, mais especificamente a queixa das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento dos alunos, que vêm provocando mal estar em educadores, alunos e pais, se faz necessário resgatar e contextualizar o período histórico e as características da sociedade na qual estamos inseridos. Partimos, portanto, do pressuposto de que a Instituição Escolar pertence a uma estrutura maior, que corresponde e funciona dentro de uma dinâmica, de uma lógica, de acordo com a cultura estabelecida na sociedade. Dessa forma, cultura é entendida como um:

[...] conjunto de características de uma sociedade, geradas no inter-relacionamento humano, preservadas, aprimoradas e reproduzidas ao longo do tempo, em princípio, sem maiores críticas. Ao se produzir cultura, portanto, produz-se educação (Nagel, 2005, p.2).

Ao considerarmos os homens como produtores de cultura e educação, encontramos na concepção Histórico-materialista um respaldo para compreendermos melhor esse homem e, por consequência, a sociedade atual. Marx e Engels (1986) partem do pressuposto de que é o modo de produção, ou seja, são as formas de desenvolvimento da produção (organização de vida material), que são produzidas por meio das relações sociais, que vão determinar as formas de organização social (família, educação, sociedade civil, classes sociais).

Seguindo esse raciocínio, os autores acima explicam que “A produção das idéias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real” (Marx & Engels, 1986, p.36). Assim, “O modo de produção da vida material condiciona o processo da

vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx & Engels, n.d, p.301).

Sobre isso, Bock (2000) expõe que “conforme o tempo vai passando e nossa sociedade modificando-se, nossas concepções científicas também vão sofrendo modificações” (p.16). A autora complementa essa ideia da seguinte forma: “conforme vamos mudando nossas formas de vida, vamos transformando nossas formas de ser” (p.16). Isso significa, de acordo com a autora, que a nossa estrutura psíquica se transforma ao longo do tempo, da história e a Ciência acompanha essa mudança, buscando novos estudos e conceituações acerca dela, ou seja, do próprio homem que está em constante mudança. Marx e Engels (1986, p.42; 43) contribuem com essa concepção de história em movimento, enfatizando o seguinte:

[...] Desde o início mostra-se, portanto, uma conexão materialista dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, conexão esta que é tão antiga quanto os próprios homens – e que toma, incessantemente, novas formas e apresenta, portanto, uma “história”, sem que exista qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos.

Ressaltamos, de acordo com os mesmos autores, que as formas econômicas produzidas pelos homens são entendidas como transitórias e históricas e, à medida que o homem transforma a sociedade, este é transformado por ela, em um movimento dialético.

Sintetizando, de acordo com o Materialismo Histórico-Dialético, é o modo de produção que determina as formas de organização social, bem como é o mundo material que constitui as nossas ideias e, ao mesmo tempo, é através da ação recíproca entre os homens que a sociedade é produzida. Deste modo, pensamos acerca das relações que estamos produzindo e, inclusive, sobre o tipo de Educação que estamos produzindo na sociedade capitalista. Portanto, ao resgatar a história e o momento histórico contemporâneo, é possível ter uma compreensão do fracasso escolar e das frequentes queixas acerca dos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos. Por isso, pretendemos nessa ocasião não perder de vista a historicidade dos fatos, a qual envolve o movimento e as transformações ao longo do tempo, para compreendermos melhor a construção da sociedade atual.

Sobre isso, Nagel (2005) explicita que é frequente a tendência de acharmos que as características, comportamentos, relações de nosso tempo sempre foram assim, e quando temos essa impressão perdemos de vista a “história”, o passado e deixamos de fazer uma análise das mudanças (e correlações dos fatos históricos), de como e por que os comportamentos e as relações das pessoas estão com determinadas características hoje. Bock (2000) acrescenta que tendemos a pensar no homem como um ser oculto à realidade e à história social que o constitui. Mas Nagel (2005) esclarece que quando buscamos entender, por exemplo, por que estamos produzindo comportamentos indesejados, que antes não se percebiam, a autora diz que se inicia uma “reflexão sobre a educação”.

Sobre esses comportamentos atuais indesejados, que têm marcado o homem contemporâneo, a autora acima destaca o elevado consumismo, mortes no trânsito, alto índice de criminalidade, entre outros, além dos indivíduos contemporâneos estarem enfrentado conflitos domésticos, insucessos na escola, violência urbana, aumento no consumo de drogas etc. A mesma autora acrescenta que determinadas características evidenciam a nossa cultura contemporânea, sendo elas:

[...] a) a busca do prazer imediato, b) o descompromisso com o outro, c) a falta de motivação para qualquer tipo de trabalho, d) a ausência de perspectiva para si mesmo, ou a apatia diante de seu futuro, e) a banalização da morte, f) a indisponibilidade para qualquer reflexão (Nagel, 2005, p.3).

J. F. Santos (1986) denomina essa cultura contemporânea de pós-moderna e explica que nela os estilos de vida são pautados no vazio e na ausência de valores. O indivíduo dessa sociedade não se prende facilmente aos princípios religiosos, aliena-se quanto à trajetória histórica e entrega-se ao prazer presente, ao consumo e ao individualismo. Nagel (2005) entende que esses comportamentos, que são típicos da nossa época, estão sendo resguardados “na defesa incontestada da liberdade para agir sem limites, sem normas” (p.3).

Na realidade, esses comportamentos são fruto de toda uma transformação ocorrida no modo de organização de vida das pessoas, ou seja, o modo de produção que estrutura a sociedade – a economia, a política etc. O capitalismo, nesse caso, é capaz, segundo Alencar (2003), de influenciar a dinâmica de vida das pessoas de modo tão intenso, que altera o sentimento, o pensamento, as ações, enfim a subjetividade das mesmas. Se fizermos uma

retomada histórica, carregamos desde o século XVII, com John Locke (1632-1704), por exemplo, e outros filósofos do liberalismo, a ânsia de lutar pela liberdade individual e por aquilo que é direito seu, seja a propriedade privada, ou aquilo que cada um consegue através do trabalho.

Acerca disso, Arce (2002) explica que a burguesia, naquele período, começava a lutar por espaço, por privilégios, buscava o poder político, expandir o mercado, ou seja, buscava derrubar o regime feudal, opondo-se à dominância da nobreza e do clero. Isto porque, o modo de produção feudal, dividido entre senhor e servo, como escreveu Bock (2000), organizava uma “hierarquia clara e estável sem que houvesse possibilidade de mobilidade social; o domínio era da aristocracia e do clero” (p.19).

Assim, esta sociedade passou a ser substituída por outra que visava à igualdade de oportunidades e à liberdade para vender a força de trabalho. O capitalismo surge então nesse bojo, com a burguesia detendo os meios de produção, visando o desenvolvimento do mercado, com a defesa do homem livre e dotado de razão, construindo uma nova forma social (Bock, 2000).

A tentativa da burguesia para derrubar o regime feudal teve um caráter revolucionário, já que os burgueses enxergavam que os privilégios de uma determinada classe social eram por questões sociais e não por meras consequências naturais ou divinas. No entanto, a luta pelos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade permaneceu no plano das ideias, pois não se concretizou na igualdade entre todos os homens. Assim, quando a burguesia conquistou o poder, deixou de ser revolucionária e se tornou reacionária, ou seja, seus interesses passaram a ser: manter a ordem existente e não mais buscar por uma transformação social (Arce, 2002).

O início daquelas conquistas revolucionárias impulsionou o desenvolvimento do capitalismo, apoiado nos pressupostos liberais e, mais tarde, no modelo neoliberal. Além da igualdade de oportunidades e a busca pela liberdade individual, advinda do liberalismo clássico, no plano da economia o capitalismo associa “democracia/equidade, por um lado, e competitividade (mercado), por outro” (Costa, 1995, p.68). Isso acaba gerando uma grande contradição, pois “sob relações capitalistas, padrões de desigualdade podem se ampliar em processos de crescimento econômico” (Costa, 1995, p.68), ficando assim complicado atingir a democracia/equidade numa sociedade em que reina o modo de produção capitalista.

As transformações no modo de produção e organização social implicaram, atualmente, como sugere Nagel (2005) ao descrever as características da atualidade, na “prática da liberdade sem princípios reguladores, (n) o crescimento do individualismo de

caráter narcisista, (n) a autonomia sem responsabilidade” (p.5). Os indivíduos apresentam ainda comportamentos como: “consecutivas depressões, estados de pânico, irritabilidade, déficit de atenção, apatia, ausência de motivação” (Nagel, 2005, p.5). A autora ressalta que essas características mencionadas fazem parte do cotidiano das pessoas, atingindo o âmbito escolar, do ensino fundamental à pós-graduação.

Acerca da característica individualista do homem, nesse momento histórico, conforme visão de Nagel (2005), consideramos também a contribuição de Bock (2000), para quem esta característica advém da doutrina liberal, já que os homens são dotados de liberdade, propriedade e segurança. O indivíduo sendo “dono de si” depende dele as suas escolhas; a responsabilidade e a capacidade para desenvolver os seus atributos (potencialidades) para encontrar seu lugar na sociedade.

O neoliberalismo dá continuidade a essa ideia do preceito liberal, embasando questões políticas, econômicas e filosóficas dessa sociedade. Este ideário serviu para defender os interesses das classes dominantes com o discurso de que oportunidades, no âmbito social e inclusive acadêmico, existem para todos. Se os indivíduos não conseguem êxito em suas vidas eles são culpabilizados por serem excluídos do sistema (T. S. Santos, 2001). Os fracassos são, então, atribuídos a problemas de caráter individual, o que individualiza cada vez mais questões que são sociais.

Sendo assim, esta lógica do individualismo exacerbado diminui as condições que o indivíduo tem de compreender a totalidade, compreensão esta indispensável para superar a consciência alienada e imobilizadora que defende uma visão parcial, individualizando problemas que também são de ordem social (Eidt & Ferracioli, 2007). Eidt (2004) complementa que o neoliberalismo estimula o entendimento das questões sociais de forma naturalizada, ou seja, não faz ligação com o contexto histórico em que são produzidas, não passando de uma ideologia.

As concepções liberais foram readaptadas no modelo neoliberal e, segundo Mancebo (2002), este se firmou em finais dos anos 60, do século XX, como alternativa à crise econômica do mundo capitalista, tendo como princípio básico o mercado competitivo. Nessas circunstâncias, tornou-se necessário limitar a intervenção estatal implantando, inclusive, privatizações, e racionalizar o governo (Estado mínimo). O neoliberalismo restabeleceu a hegemonia burguesa “trazendo implicações não só para a vida econômica, mas também para as diversas relações que se estabelecem entre os homens” (Mancebo, 2002, p. 106).

Sobre isso, Mancebo (2002, p.107) expõe que:

[...] A lógica do mercado apresenta-se, então, como a função estruturadora das relações sociais e políticas, comportando um viés de interpretação dos homens marcadamente utilitarista, segundo a qual a motivação dos comportamentos humanos pauta-se por um utilitarismo individual.

Além disso, T. S. Santos (2001, p.186) acrescenta que o modelo hegemônico neoliberal vem para assegurar o desempenho do sistema capitalista e tem como consequências principais:

[...] a redução do poder do Estado, privatizações, abertura às importações, endividamento externo, políticas fiscais favoráveis às multinacionais, aumento do desemprego, redução de salários e gastos sociais, enfraquecimento dos sindicatos e limitação das garantias trabalhistas.

O mesmo autor expõe que as medidas neoliberais resguardam o avanço do mercado mundial juntamente com a exploração da força de trabalho, aumentando cada vez mais o domínio de grupos hegemônicos. Esse domínio leva a contrastes sociais cada vez maiores, separados em dois polos: pobreza e riqueza. Assim, “o processo de acumulação, concentração, centralização e internacionalização do capital, que se constitui a própria essência do sistema capitalista, leva a uma crescente polarização” (T. S. Santos, 2001, p.180). Além disso, a força de trabalho que deveria libertar o homem acaba oprimindo-o em precárias condições de trabalho ou até na contradição de um desemprego estrutural.

Para ampliar o entendimento do modo de produção capitalista, de acordo com T. S. Santos (2001, p.178), a teoria marxista nos ajuda a entender que esse sistema:

[...] se desenvolve através da acumulação de capital e que a reprodução do sistema exige a busca permanente da mais-valia e lucro. As relações de exploração foram caracterizadas como o principal fator explicativo da origem do valor e também como mola propulsora da crescente desigualdade e exclusão.

O autor supracitado explica que a maior contradição do nosso sistema é a crescente acumulação de riquezas, enquanto há um empobrecimento cada vez maior de grande parte da população que não pertence ao grupo dominante. Acrescenta ainda que as políticas neoliberais colocam em risco os regimes democráticos, incidindo negativamente na qualidade de vida da maioria das pessoas.

Ao mesmo tempo em que existe o discurso de oportunidades e direitos iguais para todos, garantidos pelas leis e luta pela democracia, novas formas de exclusão passam a vigorar. O que ocorre é que muitas pessoas não são incluídas de modo digno na sociedade, pois grande parte da população é inserida sem as mínimas condições de sobrevivência. Há pouco ou nenhum acesso à saúde, educação, lazer, trabalho etc, (Sawaia, 2006). Sobre isso, Glória (2002, p.210) complementa afirmando o seguinte:

[...] a garantia dos direitos sociais (educação, saúde, moradia etc) implica num alto custo financeiro, o qual o Estado democrático tem assumido muito mais no papel (refere-se aqui à lei, expressão mais manifesta do direito) do que efetivamente na prática cotidiana.

Sawaia (2006) defende que a nossa sociedade utiliza-se de “artimanhas” para excluir e manter a desigualdade social dos indivíduos, pois diversos processos perversos fazem parecer o excluído como participante/incluído na esfera social. Reforça a autora que, na sociedade atual, há uma falsa ideia de inclusão, uma vez que, ao menos aparentemente, estamos todos inseridos. No entanto, nem sempre essa inclusão ocorre efetivamente. Salienta a respeito do processo de exclusão/inclusão que este é um mecanismo social e histórico, e que tem se naturalizado. Wanderley (2006, p.23) explica isso da seguinte forma:

[...] A naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicitar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto ao nível social, como do próprio excluído, expressas em afirmações como “isso é assim e não há nada para fazer”.

Nunca se ouviu falar tanto em inclusão como nos dias de hoje, o que é bastante sintomático, já que só se fala em inclusão quando existe o seu oposto: a exclusão. Esta, por sua vez, ocorre porque vivemos em uma sociedade organizada no modo de produção capitalista, pautada numa acirrada desigualdade social, desigualdade esta atrelada à exclusão de uma maioria da população. Sobre isso, T. S. Santos (2001) afirma que as contradições da acumulação capitalista são o que gera a exclusão social. Sawaia (2006) aponta então que “em lugar da exclusão, o que se tem é a “dialética exclusão/inclusão” (p.8).

Ainda de acordo com a autora, a exclusão é parte constitutiva da inclusão, e o excluído é mantido como parte integrante da sociedade. Nas palavras de Sawaia (2006): “O pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no nó que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão” (p.9). Para a autora, esse processo exclusão/inclusão é o que mantém o funcionamento do sistema, de acordo com a lógica do capital. A inclusão na nossa sociedade se configura em uma inclusão perversa, já que é a exclusão disfarçada de inclusão que mantém a ordem social.

Assim, falar em democracia nessa sociedade organizada nos princípios da desigualdade social, econômica e política se torna contraditório, pois é exatamente a desigualdade e a exclusão que mantêm e reproduzem a lógica de funcionamento do modo como se organiza nossa sociedade (Wanderley, 2006).

Segundo Tessaro (2005), vivemos em uma sociedade excludente e de excluídos, da qual se excluem “todos aqueles que se distanciam dos padrões e das regras socialmente construídas como normais” (p.58). Por isso, há uma contradição quando em uma sociedade organizada desse modo apresentamos, segundo Eidt (2004), uma prática de normatização dos comportamentos desviantes. Busca-se, desesperadamente, a adaptação aos padrões estabelecidos, inclusive através da difusão da medicalização, que acaba alcançando ainda um status científico.

Assim, busca-se uma normatização dos comportamentos desviantes sem levar em conta a sociedade excludente que estamos produzindo. Zucoloto (2007) aponta que o processo de medicalização no âmbito escolar, ou melhor, medicalizar o fracasso escolar caracteriza-se por “interpretar o desempenho escolar do aluno que contraria aquilo que a instituição espera dele em termos de comportamento ou de rendimento como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas” (p.2).

Collares e Moysés (1996) também falam acerca da prática da medicalização do fracasso escolar, enfocando a exclusão das crianças e adolescentes que frequentam a escola

pública brasileira. Resultados de suas pesquisas evidenciam, na escola pública, a produção da impossibilidade de escolarização dos alunos pobres, desmistificando explicações dos educadores acerca do fracasso escolar, explicações estas marcadas pela relação preconceituosa que muitos educadores estabelecem com as crianças e suas famílias.

As autoras acima relatam que no discurso dos educadores transparece que estamos diante de um sistema educacional perfeito, no qual as crianças não aprendem porque são pobres, negras, imaturas, preguiçosas, os pais trabalham fora e não ensinam seus filhos, são alcoólatras, analfabetos. Diante desses preconceitos, evidencia-se um processo chamado biologização, que traz para planos individuais as questões que são do âmbito social.

Collares e Moysés (1996) enfatizam que no processo de biologização “desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à Educação” (p. 28). E a isso se deu o nome de medicalização do processo ensino-aprendizagem. Outra expressão que passou a ser utilizada é a patologização do processo-ensino aprendizagem, já que diversos profissionais da área da saúde têm sido envolvidos em trabalhos com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Assim, para estas autoras, na visão da escola a justificativa pelo fracasso escolar passa a ser a “clientela inadequada”, ou seja, responsabilizam-se as crianças pelo não aprender, além de transformarem crianças normais em crianças doentes. As mesmas discutem a situação das “crianças normais que, com o passar do tempo, vão se tornando doentes. Até o momento, em que, aí sim, já precisam de uma atenção especializada. Não pelo fracasso escolar, mas pelo estigma com que vivem” (Collares & Moysés, 1996, p.226; 227). São crianças que precisam de tratamento psicológico “para que reconquistem sua normalidade, da qual foram privadas” (Collares & Moysés, 1996, p.227).

Também no âmbito escolar, tem sido muito difundida a expressão “distúrbios de aprendizagem”. Como nos ensina Collares e Moysés (1992), pela etiologia da palavra isso significa uma “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural de aprendizagem” (p.31). O uso dessa expressão, atualmente em moda, é compreendido como sendo um problema individual, orgânico, localizado no aluno. No entanto, essas autoras questionam a existência desses “distúrbios” pela falta de comprovação científica, devido à inexistência de diagnósticos claros acerca dessas pretensas “disfunções neurológicas”. Desse modo, efetuam-se os processos de biologização e patologização da aprendizagem, nos quais individualizam-se questões sociais e educacionais e “escamoteiam os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida” (Collares & Moysés, p.32).

Outro termo que tem sido bastante disseminado é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Eidt (2004) chama a atenção para o número cada vez maior de crianças que têm sido encaminhadas aos postos de atendimento com queixa de déficit de atenção e hiperatividade. Eidt e Tuleski (2007a) salientam que um dos caminhos para se contrapor a esse elevado número de queixas escolares e diagnósticos de TDAH é compreender a forma como a sociedade está organizada neste início do século XXI, especialmente quando se considera que esta (sociedade) é criada pelo próprio homem.

Para Eidt (2004), as explicações científicas e os encaminhamentos dados a comportamentos desatentos, hiperativos e impulsivos se devem ao fato de que os indivíduos que apresentam esses comportamentos são vistos como deslocados da sociedade, o que mostra uma visão naturalizante, individual e biologicista dos casos. Isso não significa que não pode haver componentes biológicos relacionados ao TDAH, mas o elevado número de diagnósticos desse transtorno (segundo a Associação Americana de Psiquiatria este afeta de 3 a 5% das crianças em idade escolar), não pode ser justificado por esse único fator.

A mesma autora salienta que é preciso levar em consideração o momento histórico que vivemos e as inadequações no processo ensino-aprendizagem para o aparecimento de comportamentos desatentos, hiperativos e impulsivos. Nas palavras da autora, há: “a possibilidade destes sintomas serem produto de um contexto escolar e social” (Eidt, 2004, p.154). Sendo assim, vale pontuar as características da sociedade atual que favorecem a manifestação desses comportamentos, tão em voga na atualidade, como o imediatismo, a permissividade educativa, a execução de várias atividades ao mesmo tempo.

Por isso, nos apoiamos no estudo da Psicologia em uma perspectiva histórica, tomando como base a explicação de Leontiev (1987), para quem as características especificamente humanas não são transmitidas somente por hereditariedade biológica, mas, acima de tudo, transmitidas de geração em geração, sendo que no processo de apropriação da cultura humana é que se dá a formação do homem enquanto ser social.

Deste modo, Eidt (2004, p.24) considera o seguinte:

[...] Se o desenvolvimento do psiquismo humano depende desta apropriação cultural para que o homem se humanize, entende-se que os transtornos mentais e de comportamento devam ser pensados à luz das relações estabelecidas nesta sociedade. Somente uma análise que supere a dicotomia indivíduo-sociedade, compreendendo ambos em constante relação

dialética, possibilita a apreensão do fenômeno em questão em sua totalidade.

Ao compreendermos o desenvolvimento humano a partir de um referencial histórico e adotarmos o método materialista-histórico de análise dos fenômenos psicológicos, é possível sair do âmbito da visão hegemônica, biologizante ou das discussões simplistas e superficiais em torno do TDAH e/ou dos problemas escolares. Essas discussões vêm colaborando com a exclusão e estigmatização de crianças diagnosticadas com este transtorno ou com “distúrbios” de aprendizagem e as medidas tomadas continuam disseminando o mito de que o problema está no indivíduo, retirando quaisquer considerações acerca dos contextos pedagógicos e das influências da sociedade, inerentes à produção desses comportamentos.

É importante ressaltar o estudo realizado por Patto (1990), envolvendo também essas ideologias produzidas no interior da escola. A autora buscou compreender os altos índices de repetência e evasão na escola pública de primeiro grau. Para tanto, acompanhou quatro crianças “multirrepetentes” das camadas populares e realizou observações e/ou entrevistas formais e informais em vários contextos (escola, casa e bairro dessas crianças moradoras da periferia de São Paulo), com todos os envolvidos no processo educativo (família, educadores, alunos). Junto a isso, fez uma análise crítica da literatura quanto às causas das desigualdades educacionais e uma análise histórica acerca das concepções sobre o fracasso escolar.

A autora acima constatou que a escola se apresenta inadequada às necessidades dos alunos das classes populares, excluindo os mesmos de seu interior. Além disso, apresenta-se inadequada por sua má qualidade, ao isentar-se da sua tarefa básica de alfabetizar. Aquino (1998) também fala dessa “crise da educação”, que paira no Brasil, reconhecida por todos e nomeada de “fracasso escolar”, em que grande parte da população inserida na escola não consegue completar a jornada escolar de oito anos mínimos e obrigatórios. Tanamachi e Meira (2003) apontam, através de pesquisas sobre o processo de escolarização no Brasil, que “a impossibilidade de constituição da condição humana pela via da educação formal é ainda uma realidade em nosso país” (p. 13).

A exclusão ou expulsão, mesmo, dos alunos, pela evasão ou permanência na escola sem concretizar aprendizagem e os altos índices de analfabetismo evidenciam que a escola não tem sido para todos, como se propõe, mas para uma minoria da população. Essa é a Educação que estamos produzindo dentro da nossa sociedade capitalista, de classes. A escola não tem sido um direito de todos, como sugerem as leis.

Acerca disso, Araújo (2005), ao estudar os posicionamentos presentes na obra marxiana, a respeito da Educação pública, complementa que Marx se pauta na “defesa da escola pública que negue privilégios e monopólios por parte de uma classe” (p.54; 55). Desse modo, aponta a necessidade de superar essa Educação em que a apropriação do conhecimento é privilégio de uma classe e restrita para a classe trabalhadora e, visando à democratização do saber, coloca que as instituições escolares devem se tornar instrumentos viáveis para a transformação da sociedade capitalista. Outra contribuição do método materialista-histórico é entender que as queixas e o fracasso escolar são uma manifestação histórica, que escancara como as atuais relações materiais estão determinando a Educação.

1.2 A queixa/fracasso escolar e a atuação do Psicólogo: alguns apontamentos

O tópico anterior abrangeu brevemente o momento atual da sociedade e da Educação no Brasil. No presente, a finalidade é focar o fracasso escolar, bem como a queixa escolar de educadores acerca das dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento dos alunos. Além disso, discutimos como os psicólogos têm atuado diante da queixa escolar, abordando a necessidade de se trabalhar numa concepção crítica da Psicologia Escolar, enxergando o fracasso e a queixa escolar nas condições histórico-sociais, considerando que vivemos em uma sociedade caracterizada por desigualdades sociais e econômicas entre grupos e classes.

Na história da Educação brasileira, Eidt e Tuleski (2007b) afirmam 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 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 o direito de aprender os conteúdos científicos, sem que haja índices expressivos de defasagem/repetência ou evasão na escola. De acordo com Moysés (2001), as crianças apenas possuem o acesso à escola, mas o direito de todas aprenderem a elas ainda não foi efetivado. A escola se apresenta, assim, excludente e fracassada na sua função de ensinar e proporcionar desenvolvimento e aprendizagem aos indivíduos.

Vale ressaltar aqui a situação da realidade presente no contexto escolar, já que, diante dos resultados desastrosos que têm aparecido dentro das salas de aula, o processo ensino-aprendizagem tem sido um grande desafio. Os grandes problemas a serem enfrentados têm

sido superar a defasagem de aprendizagem das crianças que, muitas vezes, já estiveram no mínimo quatro anos na escola e ainda não aprenderam a ler, escrever e calcular. Para ilustrar melhor, de acordo com B.P. Souza (2007), os resultados que o INEP¹ nos fornece, do SAEB² de 2003 (avaliações nacionais que informam o desempenho acadêmico dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática), mostram que “menos de 5% dos estudantes da 4ª série estão adequadamente alfabetizados para a série, sendo que quase 19% são, provavelmente, analfabetos” (B.P. Souza, 1997, p.243). Essa autora também relata que somente 27% das crianças que estudam em escolas públicas no Brasil concluem o ensino fundamental, o que evidencia um alto índice de evasão escolar.

Dados do IDEB³ também revelam os resultados da taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e o desempenho dos alunos no SAEB e na Prova Brasil. Em 2007, incluindo todas as escolas brasileiras (pública, federal, estadual, municipal, privada), a média (escala de zero a dez) para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,2. Para as últimas séries do Ensino fundamental a média foi de 3,8 e no Ensino Médio 3,5. Esses dados revelam como o ensino em nosso país ainda se apresenta deficitário e de má qualidade. Além disso, os números ainda são muito inferiores aos dos países desenvolvidos, que apresentam média 6,0.

Desde a década de 80, do século passado, esses problemas de evasão e repetência passaram a ser estudados no Brasil. Patto (1990) foi uma das pesquisadoras que buscou compreender por que os problemas educacionais (evasão e reprovação) persistiam, pois, desde antes desse período, a realidade brasileira já se deparava com um grande número de crianças em idade escolar que se apresentava fora da escola, não porque nunca tivessem tido acesso aos bancos escolares, mas porque muitas já haviam sido eliminadas já nos primeiros anos de escolarização⁴.

Esta autora realizou uma revisão crítica da literatura, procurando desmistificar teorias que justificavam as causas do fracasso escolar individualizando a problemática, estigmatizando e excluindo os alunos da escola. À época, a não aprendizagem dos alunos era explicada pela desnutrição dos mesmos, por apresentarem distúrbios de ordem neurológica ou incapacidades individuais, pela falta de estímulos em casa etc, responsabilizando os alunos ou

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>

² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

<http://ideb.inep.gov.br/Site/>

⁴ Hoje se estima que 95% das crianças freqüentam as escolas, mas a defasagem/repetência e a evasão ainda são os fatores que preocupam a situação das escolas brasileiras, além de ser discutido a qualidade desse ensino.

suas famílias pelo fracasso escolar. Nessa perspectiva, o aprendizado dos alunos é concebido como mérito individual, relacionado com a capacidade orgânica, biológica de cada criança.

Esse modo de pensar o fracasso escolar, além de reducionista, legitima a exclusão dos alunos das camadas populares, pois, segundo Patto (1990), sobre eles pesa o preconceito por serem negros e pobres, persistindo a crença de que não possuem capacidade para aprender os conteúdos escolares. Para esta autora, a escola “ensina segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal” (p.340) e, quando se depara com alunos que não aprendem segundo esses modelos, atribui os problemas de aprendizagem às disfunções psiconeurológicas.

Moysés (2001) também realizou uma pesquisa envolvendo nove escolas municipais de Campinas em que diretores, quarenta professores de primeira série e dezenove profissionais de saúde participaram, com o intuito de relatar suas concepções acerca do fracasso escolar e processo ensino-aprendizagem. Os resultados revelaram que todos os participantes justificam o fracasso escolar como sendo resultado de fracassos individuais. No entanto, a pesquisa aponta que de setenta e cinco crianças com dificuldade de aprendizagem, submetidas à avaliação cognitiva, apenas quatro apresentavam necessidade de atenção especializada. Vale deixar claro que essas crianças se tornaram doentes, ou seja, incorporaram o estigma de doente/incapaz a elas imputado, deixando de ser “apenas” crianças “normais” estigmatizadas. O atendimento psicológico se tornou, então, necessário para tentar recuperar a “normalidade” perdida.

Sobre o aprendizado dos alunos ser concebido como capacidade individual, vale mencionar a análise de Moll (1996) acerca das três abordagens que justificam o fracasso da escola pública de modo muito simplista e reprodutivista, as quais colaboram para a manutenção da classe social vigente. São teorias reacionárias que influenciam o cenário educacional brasileiro corroborando com a exclusão, com o estigma e o preconceito das camadas populares.

A primeira abordagem, a psicologista, explica o fracasso escolar na perspectiva de que a criança não aprende porque nela há algum problema neurológico, déficit mental-intelectual, afetivo, motor ou sensorial. Essa abordagem menospreza as capacidades cognitivas dos alunos das camadas populares que, muitas vezes, por uma defasagem na aprendizagem acabam não atingindo o nível esperado nos testes psicológicos, carregando assim um rótulo de fracasso. O aluno passa a ser o culpado pelo fracasso escolar (Moll, 1996).

B.P. Souza (2007) complementa que essa concepção é ainda frequente entre psicólogos e professores, que explicam o não aprendizado na escola devido a problemas

emocionais nas crianças. Esta autora explica que os psicodiagnósticos partem da hipótese de que o problema da criança é emocional e depois legitimam essa hipótese inicial através de um conjunto de avaliações. A autora esclarece que acreditar nisso é desconhecer a importância das relações institucionais na produção dos problemas de aprendizagem. Assim, a mesma sintetiza:

[...] Embora a queixa seja a dificuldade na leitura e na escrita, todo o encaminhamento feito pelo psicodiagnóstico e atendimento psicoterápico centra-se em aspectos emocionais, acreditando-se que ao modificar a sua relação com sua mãe ou conseguir “lidar melhor” com seus conflitos internos, essa criança melhorará a sua performance escolar (B.P. Souza, 2007, p.50).

Para a autora, essa ideia não passa de uma crença e isso significa que os profissionais estão tendo uma formação limitada. Existe aí uma lacuna em sua formação que os faz cair em nessa armadilha de explicar um problema de âmbito educacional e social restringindo-o a fatores emocionais, individuais do aluno.

Na segunda abordagem, a biologicista, Moll (1996) explica a visão medicalizada do fracasso escolar, através da qual se buscam “causas biológicas e respostas médicas para uma questão social e educacional” (p.41). Aqui entram em cena, novamente, os testes, mas dessa vez é o exame neurológico evolutivo, que estabelece escalas medidoras de padrões de desenvolvimento neurológico normais. Esta autora alerta que estudos comprovam que as crianças da classe popular possuem um desempenho melhor em situações do cotidiano quando comparadas ao desempenho nas situações de testagens (exame neurológico evolutivo), o que significa que, embora nos testes a criança demonstre algum déficit cognitivo, no dia-a-dia seu desempenho é dentro do esperado. Além disso, a perspectiva que defendia a desnutrição como explicação para a “não aprendizagem” também foi desmistificada, já que não há pesquisas que apoiem essa ideia, pautada no senso comum.

A última abordagem, de acordo com Moll (1996), é a culturalista: “Teoria da deficiência cultural” ou “Teoria da carência cultural”. Esta é explicada por Patto (1997) como uma noção naturalizada de diferenças individuais e grupais de capacidade psíquica, crença sustentada pela burguesia que, dependendo da aptidão natural, distribui as pessoas em determinados lugares sociais, sustentando a ideologia necessária para a reprodução das

sociedades capitalistas. Moll (1996) complementa que essa teoria centra-se na explicação de que o ambiente sociocultural desfavorecido é o que interfere negativamente no desempenho escolar dos alunos. Ao mesmo tempo, valoriza a “cultura” das classes privilegiadas economicamente em detrimento da “cultura” das classes menos favorecidas, não analisando a estrutura social como responsável pela desigualdade, pelo contrário, naturalizando essa condição e colocando como modelo padrões de comportamento das classes dominantes.

Com isso, ao longo da história, várias abordagens teóricas têm sido construídas por esse viés de culpabilização do indivíduo, aluno ou do seu seio familiar, patologizando os problemas escolares. Essas abordagens defendem a existência de distúrbios de aprendizagem nos alunos com problemas de escolarização, mas M.P.R. Souza (2000) alerta que antes de levantarmos a hipótese de distúrbio de aprendizagem em alguma criança devem ser levantadas todas as informações e análises dentro da escola onde a queixa é produzida. Dessa forma, Eidt e Tuleski (2007b) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser revertidas, por serem produzidas no processo ensino-aprendizagem e não relacionadas a disfunções do sistema nervoso central (SNC), tal qual sugerem as definições de distúrbios de aprendizagem.

As autoras garantem ainda que “grande parte da produção científica atual acerca dos problemas de escolarização tem centrado suas análises, unicamente, nas características individuais - tomadas como naturalmente patológicas” (Eidt & Tuleski, 2007b, p.538). Essa leitura desconsidera as condições sociais e econômicas de uma determinada organização social e de um determinado período histórico para a ocorrência do fenômeno, reduzindo-o ao indivíduo, destituindo as relações complexas que envolvem o mesmo.

Sobre esse fato, estudos realizados no projeto em andamento, intitulado: “Fracasso/Queixa escolar e a Psicologia Histórico-Cultural: um estudo exploratório”, pela UEM, nos quais se verificam produções científicas que compreendem desde o início da década de oitenta até 2007, acerca do fracasso e queixa escolar, têm revelado o mesmo que as autoras acima garantem. Autores como Pacheco e Sisto (2005), Santos e Marturano (1999), Suehiro (2006), Molina e Del Prette (2006), entre outros, demonstram em suas pesquisas uma postura não crítica acerca dos problemas de escolarização, enfatizando que algo com o aluno, com sua família ou com o professor não vai bem, por isso ocorrem as dificuldades de aprendizagem. Não realizam uma leitura ou não trazem contribuições envolvendo a complexidade social. A impressão passada pelos artigos é a de que, se forem promovidas condições para superar um determinado aspecto (por exemplo: desenvolver habilidades

sociais nos alunos), todos os outros aspectos envolvidos no processo educacional estarão resolvidos, alcançando-se, assim, o sucesso na aprendizagem.

Esses estudos, ao transferirem os problemas sociais para o âmbito individual, favorecem mecanismos ideológicos de manutenção da ordem vigente. É como se essa sociedade de classes, desigual e regida por valores neoliberais, estivesse alheia às questões Educacionais, justificando que são os indivíduos que possuem patologias específicas e, portanto, não são capazes de aprender, cabendo a eles tratamento. Se nos limitarmos a pensar dessa forma, não há razão para lutarmos por uma Educação mais igualitária e de qualidade, pois o problema é reduzido aos indivíduos e não entendido como uma problemática produzida pela organização social, econômica e política.

A esse respeito, M.P.R. Souza (1997) afirma que muitas crianças, cujas queixas são dificuldades escolares – problemas de aprendizagem ou de comportamento, são encaminhadas para tratamento psicológico.. Eidt (2004) também chama a atenção para o número cada vez maior de crianças que têm sido encaminhadas aos postos de atendimento com queixa de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Esses “encaminhamentos por ‘problemas escolares’ ou ‘distúrbios de comportamento e de aprendizagem’ são denominados pelos psicólogos ‘queixa escolar’” (M.P.R. Souza, 2000).

M.P.R. Souza (1997) aponta ainda que os professores deduzem precocemente qual o problema desses alunos, responsabilizando-os pelas dificuldades de aprendizagem e desconsiderando que muitas destas são produzidas no interior da própria escola. Essas crianças com dificuldades de aprendizagem, ao serem encaminhadas para os profissionais de saúde ou de saúde mental, segundo Boarini (1998), acabam vítimas da prática histórica e polêmica de psicologizar e medicalizar problemas de aprendizagem escolar. Ou seja, “Procuram-se dificuldades intelectuais e afetivas nas próprias crianças e em suas famílias” (M.P.R. Souza, 2000).

Quanto a isto, Boarini (1998, p.19) explicita:

[...] o equívoco de, geralmente, responsabilizar o aluno ou um segmento da comunidade escolar (pais, professores, etc) em particular pela autoria de um fracasso, já cristalizado, e de certa forma estereotipado, no setor da educação brasileira, (...) explicita o jogo de culpas entre os envolvidos nesse processo, resultado da ausência de um parâmetro metodológico que vá

além da observação de fenômenos quantificáveis do enquadramento e da classificação.

Muitos são os motivos apontados pelos educadores como responsáveis pelo fracasso escolar, sendo o mais polêmico deles o apontamento do “aluno-problema”, apresentado como portador de “distúrbios psico-pedagógicos”, os quais podem ser de ordem cognitiva (aprendizagem) ou comportamental (indisciplina). Com isso, acaba-se colocando o próprio aluno como obstáculo para o trabalho docente, culpabilizando-o, assim, pelo fracasso escolar, como se isso fizesse algum sentido (Aquino, 1998).

Dessa forma, isenta-se o profissional da educação da responsabilidade e da necessidade de uma maior reflexão sobre sua prática, uma vez que não se pode fazer nada com alunos-problema. Aquino (1998) propõe “repensar nossos posicionamentos, rever algumas supostas verdades”, sem cair na armadilha de apenas buscar justificativas para as causas do fracasso escolar, mas sim buscando alternativas e mudanças no trabalho cotidiano.

Além disso, Boarini (1998), assim como M.P.R. Souza et al. (1993), nos incita a pensar os problemas de aprendizagem e de comportamento do aluno sobre outra ótica, que é deslocar essa questão para o universo da escola, onde essa problemática é produzida. M.P.R. Souza et al. (1993) apresentam suas práticas no interior da escola, vivenciadas enquanto psicólogas, mostrando que “os psicólogos e professores têm crenças e valores a respeito do processo educacional e é preciso problematizá-las, explicitá-las, buscar suas concepções” (p.28).

Nesse aspecto, as mesmas autoras apontam que muitas crenças dos professores e psicólogos têm origem no próprio curso de formação e no cotidiano escolar e social. São explicações e teorias acerca do fracasso escolar, como, por exemplo, a “teoria da carência cultural”, já explicada acima. Dessa forma, M.P.R. Souza et al. (1993) enfatizam a necessidade de se fazer “a crítica dessas concepções para darmos um passo adiante no sentido de rever as nossas práticas psicológicas diante da queixa escolar” (p.28). Acrescentamos aqui a necessidade dos educadores também reverem suas práticas e fazerem críticas de concepções a respeito da queixa escolar.

M.P.R. Souza et al.(1993, p.29) acrescentam ainda que:

[...] Pensar o *como* as relações se estruturam e se modificam é buscar a história, recuperá-la a partir de seus diversos protagonistas; é buscar com os professores e alunos as suas

diferentes versões sobre o processo de aprendizagem, é poder contrapor as diferentes versões e concepções existentes entre os próprios professores, em relação às práticas veiculadas no dia-a-dia da escola.

Além de considerar as relações que se estabelecem no interior dessas instituições, cabe ainda, segundo Boarini (1998), entendermos que essas questões devem ser contextualizadas, uma vez que são produtos das contradições sociais dessa sociedade de classes em que vivemos. Ou seja, “a crise das instituições públicas é, sobretudo, determinada pela crise histórica da sociedade capitalista” (Boarini, 1998, p.25). Ainda segundo a autora, vivemos um período em que o homem contemporâneo coloca os interesses individuais, particulares, acima dos interesses coletivos. Nesse contexto, sendo a escola um espaço público, acaba desvalorizada, fragilizada, pois não há mais respeito ao que é do outro ou de todos, o coletivo perdeu a dignidade, e o que tem valor são as propriedades individuais.

Partindo dessa afirmação, este estudo elege ampliar esta discussão, iniciando pelo seguinte questionamento: será que podemos dizer que a crise não é somente das instituições públicas, mas da Educação brasileira como um todo, atingindo a Instituição privada? Boarini (1998) assegura que os problemas de comportamento e a indisciplina escolar não ocorrem apenas na escola pública, mas atingem também a escola privada. Mas, e as dificuldades de aprendizagem, também têm sido produzidas no interior das escolas privadas?

Boarini (1998) nos esclarece que os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem são questões histórico-sociais, mais especificamente falando, que “a disciplina e a indisciplina não são categorias lineares, estanques. Não são exclusivamente reações comportamentais de um indivíduo em particular, mas o resultado de uma produção social, datado historicamente.” (p. 16).

Acerca dos comportamentos dos alunos em sala de aula, Meira (2003) relata que, além das queixas relacionadas às dificuldades e problemas de aprendizagem de conteúdo, “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). A autora considera que para discutir essa questão é necessária uma análise das relações sociais no contexto das escolas.

A mesma autora pontua que há correlação entre a qualidade das práticas pedagógicas e os diferentes tipos de relações interpessoais estabelecidos entre professor e aluno, em sala de aula. Quando as relações estabelecidas na escola favorecem a autonomia, e 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, levando ao autoritarismo/abandono de autoridade, gerando um clima de ameaça, agressividade/apatia, violência, indisciplina. Dessa forma, as relações interpessoais precisam ser construídas de modo intencional e não espontâneo.

Na opinião de Boarini (1998), ao se discutir o aluno “indisciplinado” é preciso relacioná-lo ao contexto da sociedade, da escola e da família atual. A autora relata que a maioria dos educadores anseia por um aluno “naturalmente disciplinado” quando, na verdade, a disciplina deve ir sendo construída no dia-a-dia da sala, para que as atividades educativas possam acontecer. Assim, é fundamental questionar a escola, a sociedade e o conceito de disciplina, pois esta não deve ser rígida e padronizada a ponto de tolher a criatividade e a autonomia dos alunos.

Diante dos apontamentos acima, acerca dos problemas escolares (indisciplina, dificuldade de aprendizagem) e das teorias e concepções que envolvem essa problemática, é importante refletir a influência dessas tendências teóricas na atuação do psicólogo em relação à queixa/fracasso escolar. Meira e Antunes (2003) mencionam que a Psicologia Escolar passou a ser reduzida a uma Psicologia do Escolar, desconsiderando a realidade social e educacional, além de perpetuar a tendência histórica de se colocar a serviço da manutenção da estrutura tradicional da escola e da ordem social na qual a mesma está inserida.

Acrescenta-se aqui que essa prática profissional, em específico a dos Psicólogos, tem sido influenciada e apoiada pelas produções científicas atuais mais disseminadas, tal como as discutidas acima, na página 20, as quais centram suas análises, unicamente, nas características individuais tomadas, muitas vezes, como naturalmente patológicas.

As autoras acima entendem que a Educação tem sido um campo de atuação dos psicólogos. No entanto, ainda não reunimos “elementos teórico-metodológicos suficientes e adequados à consolidação de práticas profissionais competentes e comprometidas com a transformação da educação” (Meira & Antunes, 2003, p.7). Por isso, os conhecimentos e as práticas desenvolvidas pelos psicólogos, no âmbito escolar, têm sido alvo de sérias críticas.

Nesse aspecto, Patto (1990) e outros autores, como M.P.R. Souza (1989), Boarini (1992), Collares e Moysés (1992b), introduzem uma visão crítica e diferenciada acerca do fracasso escolar, considerando como mito e preconceito atribuir a culpa pelo fracasso escolar aos alunos, principalmente pobres de escola pública, ou a suas famílias. Essa visão crítica, que compreende que o fracasso escolar é produzido considerando um processo psicossocial

complexo, serve de subsídio teórico-metodológico para as práticas profissionais, podendo, ao mesmo tempo, superar os modelos e as produções científicas que compreendem o fracasso escolar de modo individualizado.

Além disso, essa concepção crítica da psicologia escolar nos incita a repensar a prática do psicólogo, já que, segundo Eidt e Tuleski (2007b), 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).

Acreditamos que somente tomando conhecimento de elementos teórico-metodológicos, pautados numa perspectiva crítica dos fenômenos educacionais, será possível superar a tendência subjetivista, nesse momento dominante, de atuação dos profissionais de saúde, educadores e, especificamente, dos psicólogos, diante dos problemas escolares. O desafio está em introduzir essa perspectiva crítica nos cursos de graduação e pós-graduação, já que M.P.R. Souza (2000) nos mostra como o discurso crítico ainda não se concretizou no modo de explicar a queixa escolar e nem na atuação diante dos alunos encaminhados por problemas de escolarização.

Para Meira (2003), devemos ter claro o profissional que queremos formar, um profissional comprometido com as necessidades sociais humanas, envolvido eticamente com processos de humanização. O desafio é construir e consolidar uma Psicologia escolar crítica, que contribua “para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica” (Meira, 2003, p.57).

Essa tendência de reflexão crítica sobre a Psicologia Escolar ainda nos permite repensar o compromisso ideológico da atuação do psicólogo, compromisso que, historicamente, surgiu para atender às necessidades de uma classe burguesa. O ponto crucial dessa reflexão é a construção de modos de atuação pautados numa prática mais humanizadora, democrática e transformadora, na luta por uma Educação de qualidade⁵ (Meira & Antunes, 2003).

Compreendendo que o fracasso escolar é resultado de uma sociedade que desvaloriza as condições econômicas e sociais dos alunos empobrecidos da escola pública, a corrente crítica da Psicologia Escolar compreende também que a Educação pertence a uma sociedade

⁵ Entendemos, conforme mencionamos na apresentação do trabalho e isto vale para todas as situações que esta terminologia foi utilizada, que Educação de qualidade é aquela que cumpre o seu papel de ensinar a todos os alunos (promovendo aprendizagem dos conteúdos científicos historicamente produzidos), visando desenvolvimento do pensamento (do psiquismo), inclusive, por meio de uma formação crítica do aluno, para que este seja capaz de interpretar o mundo e agir sobre ele.

formada por desigualdades sociais e econômicas entre grupos e classes e, conseqüentemente, entende o fracasso, antes de tudo, como um fracasso social.

Para compreender melhor essa sociedade de classes e o fracasso social e escolar ao qual nos referimos, faz-se necessário recuperar um pouco da história do surgimento da Escola e da Psicologia.

Segundo Saviani (2005), com a propriedade privada surgiu a estruturação da sociedade em classes, aparecendo a necessidade de se criar a escola que antes, nas sociedades primitivas, não existia. Nas comunidades primitivas “os homens produziam sua existência coletivamente, isto é, se apropriavam de forma coletiva dos meios de vida fornecidos pela natureza e, agindo sobre eles, produziam aquilo de que necessitavam para sobreviver” (Saviani, 2005, p. 247).

No momento em que a sociedade se dividiu em classes, a educação também passou a ser dividida: para proprietários (os que não precisavam trabalhar) e para não proprietários (escravos que trabalhavam para os senhores). Se nas comunidades primitivas a educação era o próprio processo de trabalho e igual para todos, com essa divisão os proprietários passaram a frequentar escolas (em grego significa lugar do ócio) e os não proprietários a serem educados sem escola, mas no processo de trabalho (Saviani, 2005).

Assim, “Com a sociedade moderna, capitalista, burguesa, a educação escolar, antes restrita a poucos, tende a se generalizar, convertendo-se na forma principal e dominante de educação” (Saviani, 2005, p.248). No entanto, para este autor, a educação na sociedade de classes, especialmente na sociedade capitalista, continuou a ser conhecida, principalmente na segunda metade do século XX, como um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante. Ou seja, a ideologia dominante continuou a ser imposta à classe dominada, preparando os indivíduos para ocuparem seus postos na estrutura social, mantendo a sociedade organizada em classes.

Ainda de acordo com o mesmo autor, essa análise da relação entre educação e sociedade de classes é por ele denominada de “teoria crítico-reprodutivista da educação”, a qual não considera que a escola pode ser um instrumento de luta do proletariado para reverter a dominação burguesa. O que ocorre é que a educação na sociedade de classes depara-se com muitos desafios, uma vez que a classe dominante utiliza-se de mecanismos para adaptar e manter a sociedade como está, não promovendo transformações, principalmente aquelas de interesse dos trabalhadores.

Vale citar aqui a passagem em que Saviani (2005, p.255) fala da impossibilidade da Educação para todos na sociedade de classes:

:

[...] a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente.

É nesse sentido que entendemos o fracasso social, pois a existência de uma escola que garanta a todos o acesso ao saber entra em contradição com a sociedade capitalista, de classes, que ainda está longe de ser um instrumento a serviço da classe dominada. Uma sociedade que tem a educação escolar como principal forma de educar, transmitindo os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, e que, antagonicamente, não fornece ensino de qualidade para todos, ensino que busque transformação, permitindo a ação consciente do homem sobre o mundo, revela-se uma sociedade fracassada. Por isso, Saviani (2005) defende que a luta pela escola pública é também a luta pelo socialismo, que busca “uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada” (p.257).

Podemos dizer que a sociedade capitalista gera o fracasso das camadas populares e a Psicologia, como uma ciência que surgiu a serviço da classe burguesa, tem contribuído para isso. Patto (1984) esclarece que a Psicologia garantiu o seu status de ciência na Europa, na segunda metade do século XIX, quando as indústrias apresentavam-se em ascensão, sendo que a mesma foi sendo constituída diante das necessidades de “*selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade” (Patto, 1984, p.87). Isso ocorreu, especialmente, na psicologia do trabalho e na psicologia escolar, esta última atrelada às origens da psicologia científica. Segundo Patto (1984), “a psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social” (p.96). Dessa forma, o principal trabalho da Psicologia, na escola, é adaptar, seja pela seleção ou orientação. Assim, segundo Patto (1984, p.99):

[...] A primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, seja na França, seja nos Estados Unidos, seja no Brasil, seja nos demais países que se valeram dos recursos

fornecidos pela psicologia para encaminhar seus projetos educacionais, foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares.

A Psicologia escolar, para a mesma autora, continua com a prática de utilizar testes e outros instrumentos de avaliação psicológica para legitimar a “incapacidade” de determinados alunos, principalmente os da camada popular, que acabam excluídos da escola⁶. Além disso, não se questiona a natureza do que é ensinado, as consequências sociais de como se ensina, o quê se ensina e, até mesmo, segundo Machado (2003), não se questiona a intervenção dos psicólogos na escola: trabalhando a serviço do quê?

Conforme Meira (2003), foi somente na década de 1980 que começou um movimento de discussão crítica acerca da Psicologia escolar e buscou-se compreender “a concepção de homem e das relações entre escola e sociedade no contexto histórico do capitalismo” (p.22). Um avanço considerável iniciado por essas discussões, de acordo com esta autora, foi o rompimento com o modelo clínico de atuação que sustenta “os processos de culpabilização dos alunos pela via da psicologização e patologização dos problemas educacionais” (Meira, 2003, p.22).

De acordo com Patto (1984), esse olhar dos problemas de aprendizagem como consequência de características individuais, capacidade intelectual, desnutrição, problemas orgânicos e afetivos, falta de apoio da família, entre outros, são explicações que acobertam uma ideologia que visava adaptar os indivíduos à escola e à sociedade. Desse modo, se isso não é alcançado, os mesmos são culpabilizados. Entendemos por ideologia o mesmo que Bock (2003, p.91):

[...] a ideologia é uma arma violenta, pois, com o seu trabalho de ocultamento da realidade, vai permitindo que muitas coisas se desenvolvam e não sejam compreendidas, percebidas, analisadas e transformadas. A ideologia é forte arma de segurança e manutenção social, por isso só interessa a quem quer manter as coisas como estão.

⁶ Ou permanecem na mesma sem aprender ou aprendendo o insuficiente.

As explicações que acobertam uma ideologia, segundo Patto (1990), devem ser revistas por meio de reflexões críticas sobre os mecanismos escolares produtores de dificuldade de aprendizagem, bem como sobre as práticas escolares e sobre os impedimentos impostos pela sociedade capitalista, de classes, para a efetivação de uma educação de qualidade. M.P.R. Souza (2000) deixa claro que, mesmo depois da introdução de uma perspectiva crítica em Psicologia escolar, ainda permanece a psicologização e a patologização das queixas escolares.

Sobre isso, Bock (2003) explica que “a Psicologia se tornou cúmplice da Pedagogia na acusação da vítima” (p.87), ou seja, a cumplicidade ideológica da Psicologia foi produzir teorias e saberes científicos que “vêm como autoridade para explicar o que se quer esconder” (p.86). Assim, o fracasso da educação escolar, do processo de ensino-aprendizagem, não é fruto de problemas individuais ou oriundos da pobreza, como se acostumaram a explicar, mas é “fruto de políticas educacionais que projetaram a “crise” da escola” (Bock, 2003, p.86). E essa informação, com certeza, é ocultada no meio de tantas explicações.

Vale citar também os mecanismos ideológicos imbricados nas teorias pedagógicas e psicológicas burguesas que exercem influência até hoje no âmbito educacional. Conforme Cambaúva e Tuleski (2007), a Psicologia Genética de Piaget (o construtivismo), como uma corrente da psicologia burguesa, que emerge no bojo do período reacionário, “mantém uma visão de homem naturalizante e a-histórica, ao descrever fases do desenvolvimento genéricas e pôr como motor do desenvolvimento a maturação biológica, a adaptação dinâmica do indivíduo ao seu meio ambiente” (p.85). Seguindo esses parâmetros, a psicologia aplicada estrutura testes, instrumentos e diagnósticos “para avaliar aqueles que não lograram êxito em seu processo de “adaptação”, funcionando como um mecanismo ideológico de naturalização das desigualdades sociais” (Cambaúva & Tuleski, 2007, p.85).

Eidt (2009), do mesmo modo, explica que hoje a educação escolar utiliza-se de teorias burguesas, na perspectiva das classes dominantes, para fundamentar o trabalho pedagógico defendendo uma educação diferenciada para determinados grupos sociais, em que cabe aos trabalhadores “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para a adaptação ao mundo do trabalho” (p.10). Segundo a autora, trata-se de teorias pedagógicas burguesas, estando entre elas: a escola nova, o construtivismo e, mais recentemente, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia dos projetos.

Para Duarte (2001), nessas teorias encontra-se o ideário das “pedagogias do aprender a aprender”, ou seja, nestas constam ideologias neoliberais e pós-modernas, as quais o autor discute e critica. O lema “aprender a aprender” significa que o aluno aprender sozinho vale

mais do que a transmissão dos conhecimentos por alguém; é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente; a atividade educativa deve ser impulsionada pelos interesses da própria criança; a educação deve preparar os indivíduos para se adaptarem às mudanças e o indivíduo deve aprender a estar sempre se atualizando. Este lema, portanto, não defende que o ensino-aprendizagem deva ocorrer por meio da transmissão do conhecimento pelo professor, ao contrário, valoriza a aprendizagem que o aluno realiza sozinho, retirando, conseqüentemente, a importância do papel da escola e do professor no processo educativo.

Eidt (2009) afirma ainda que a maioria dos problemas que aparecem no processo de escolarização podem ser explicados **“pela apropriação parcial da atividade depositada nas produções humanas, especialmente no que se refere aos conhecimentos científicos”** (p.9; 10, grifo da autora). Isto é, a autora defende a tese de que as pedagogias do “aprender a aprender”, que preconizam a mínima apropriação dos conteúdos científicos, aceitando que o pensamento se desenvolve apenas na e pela experiência, garantem ao indivíduo apenas um desenvolvimento parcial do pensamento e a não apropriação da cultura acumulada dos conteúdos científicos, submetendo-o, dessa forma, à ordem do capital. Diante disso, Eidt (2009, p.238) entende que:

[...] a educação escolar assume um papel ideológico na sustentação do sistema econômico capitalista ao lançar mão de teorias supostamente inovadoras e revolucionárias, que, na essência, centram-se, por um lado, na perspectiva pragmática de adaptação do ser humano às demandas da acumulação flexível – de acordo com o modelo biológico de adaptação do indivíduo ao meio – e, por outro, na fragmentação do conhecimento e na ausência de uma perspectiva da totalidade.

Duarte (2003) também faz uma provocação quando questiona se vivemos em uma sociedade do conhecimento ou numa sociedade antes de tudo capitalista, que produz a ideologia de uma sociedade do conhecimento. Por isso, o autor descreve as ilusões da sociedade do conhecimento: “ilusão que desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade”(p.13).

Vivemos a ilusão de que o conhecimento é acessível e democratizado, já que existem os meios de comunicação. A ilusão de que devemos ser criativos e ter habilidades para buscar

conhecimentos e não propriamente se apropriar dos conhecimentos teóricos. A ilusão de que os conhecimentos têm todos o mesmo valor, seja do cotidiano ou científico. A ilusão de que o conhecimento é uma produção subjetiva e não a apropriação da realidade pelo pensamento e a ilusão incutida, inclusive pela mídia, de que, por exemplo, a tolerância e os bons exemplos são capazes de superar os grandes problemas da humanidade (Duarte, 2003). Este autor ainda explica a importância de conhecermos essas ilusões e não cairmos na sedução das mesmas para não enfraquecermos as críticas e a luta pela superação do capitalismo.

Em sequência à crítica feita à concepção e atuação do psicólogo que entende os problemas escolares de forma individualizada, outra necessidade de crítica surge: é a de redefinir os processos tradicionais de avaliação e diagnóstico das crianças e adolescentes encaminhados com a queixa de dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento (Meira, 2003).

[...] Na grande maioria dos casos, os profissionais limitam o processo de avaliação ao diagnóstico do aluno. Dessa forma, aceitam a queixa como um dado real, concreto, verdadeiro e se tornam incapazes de compreender o contexto e as relações que produzem os motivos para se encaminhar alunos para atendimento, ou seja, todo o processo de produção da queixa escolar (Meira, 2003, p.27).

Machado (1997) relata que o psicodiagnóstico parte do pressuposto do que falta a criança ter, ou melhor, buscando saber o que a criança tem em termos de falta, de anormalidade, de distúrbio mental. Além disso, Collares e Moysés (1997) alertam que a avaliação, ao medir e quantificar resultados, atinge a expressão do potencial, jamais o potencial do avaliando.

Assim, é dado como verdade absoluta um resultado no qual nem se questiona se as características e potencialidades (inteligência, personalidade, habilidade) podem, ou melhor, têm como ser medidas. Isso se constitui em uma crença, tomando como natural o que foi produzido socialmente. (Meira, 2003). Assim, de acordo com a mesma autora:

[...] Compreender que a inteligência é construída histórica e socialmente significa compreender que crianças que têm seu acesso aos bens culturais bloqueado não são menos inteligentes

que outras, apenas apresentam um desenvolvimento conformado por condições sociais concretas (Meira, 2003, p.29).

Acerca do exposto acima, Patto (1997) acrescenta que professores e psicólogos partem do princípio de que o aluno é portador de alguma anormalidade por não se adaptar à escola, incorrendo em uma crença que, ainda por cima, consulta os testes para legitimá-la. Esta autora explica que o exame psicológico terá resultados e caminhos diferentes dependendo da classe social da criança. Se esta for da classe média ou alta, os diagnósticos levarão a psicoterapias, aulas com professor particular, encaminhamento à psicopedagogia, orientação de pais etc, com a finalidade de adaptá-la a escola, visando os interesses dessa classe. Se a criança for da classe popular, o laudo do exame legitimará a sua exclusão da escola, justificando cientificamente a desigualdade, incitando as diferenças individuais, ao invés de introduzir a dimensão política envolvida.

A autora, indignada, alerta que os psicólogos, através dos testes psicológicos, estão cometendo: “verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos sem um mínimo de bom senso e de senso de ridículo produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinados” (Patto, 1997, p.67). A mesma ainda expõe que os testes ocultam, mascaram inúmeras “falhas” dessa sociedade de classes na qual, por exemplo, o “Estado defende os interesses das classes que detêm o poder econômico e o poder cultural” (Patto, 1997, p.79).

É dessa forma que a Psicologia contribui para o fracasso das camadas populares, atuando segundo a lógica do sistema capitalista neoliberal, à medida que camufla a desigualdade econômico-social, de uma sociedade de classes, confirmando a exclusão e a impossibilidade de muitos indivíduos gozarem da Educação escolar. Educação esta que deveria ser capaz de promover a superação da dominação e da exploração, levando à compreensão das contradições e dos mecanismos ideológicos que procuram manter a ordem e a adaptação na sociedade de classes, a sociedade capitalista.

Por isso, Patto (1997, p.78) propõe a crítica marxista da Psicologia e da psicometria, que luta por um compromisso ético-político:

[...] uma crítica que vai à raiz, desvela a realidade social ocultada pelo que é dado imediatamente e encontra *no interior* dos próprios conceitos e métodos a realização da necessidade de reprodução da ordem social capitalista não é fácil nem externa, mas *a mais interna das críticas do conhecimento*.

Vale pontuar que para enxergar as queixas escolares, as avaliações psicométricas e o fracasso escolar, é necessário compreender, como nos ensina Bock (2000), que antes dos problemas no processo de ensino-aprendizagem serem analisados como problemas de ordem individual, seguindo o raciocínio da concepção neoliberal, devemos enxergar além da aparência, como nos incita o materialismo histórico, devemos não 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).

Além disso, a Educação não é a redentora dos nossos problemas sociais e nem será, mas poderá ser um instrumento de transformação da sociedade se houver, como nos insinua Bock (2000), uma luta coletiva “a partir da construção de projetos coletivos” (p.31). Enquanto a cultura que estivermos criando, nesse nosso modo de produção, produzir essa sociedade excludente, estaremos gerando, do mesmo modo, uma Educação excludente e fracassada.

Saviani (2007), no entanto, nos apresenta uma saída quando esclarece que não podemos ver a Educação como ilusória ou impotente, que apenas reproduz a dominação e a exploração da sociedade capitalista. Ao contrário, é necessário que tenhamos a compreensão das contradições e dos mecanismos de adaptação dos interesses dominantes, na sociedade capitalista, para entender que, mesmo diante das limitações, os educadores possuem uma arma de luta nas mãos para superar essa educação injusta e desigual. Assim:

[...] Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (Saviani, 2007, p.31).

Sugere-se, como uma arma de luta possível dos educadores, os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, uma abordagem teórica que direciona uma pedagogia na qual à escola e ao professor é atribuído o papel essencial de provocar a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Vigotski (1986-1934), pesquisador russo, juntamente com os seus colaboradores (Luria, Leontiev, etc), fundou a Psicologia Soviética, conhecida por Psicologia Histórico-

Cultural. Nesta abordagem, segundo Shuare (1990), Vigotski foi o primeiro a introduzir o método Materialista Histórico-Dialético reconhecendo a sua importância, valorizando a historicidade e a interação social na formação do psiquismo. Além disso, Meira (2003, p. 20) nos esclarece que a Psicologia Histórico-Cultural possui embasamento teórico-filosófico que nos permite compreender:

[...] a apreensão da educação como instrumento mediatizado de transformação social e do homem como sujeito histórico que se insere dialeticamente na complexa trama social podem orientar o psicólogo escolar tanto na definição das áreas mais importantes que exigem sua intervenção, quanto na escolha das alternativas teóricas e metodológicas que possam concretizar suas finalidades profissionais.

A educação, nessa perspectiva, tem papel fundamental no desenvolvimento do homem, pois ao lhe proporcionar mediações, este passa a ser capaz de fazer uso de instrumentos, apropriando-se de conteúdos científicos e da cultura, que o modifica internamente, possibilitando-o transformar a realidade social. Essa teoria será melhor discutida no item a seguir.

1.3 A Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Escolar para a compreensão da queixa escolar

O objetivo deste item é apresentar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na construção de uma Educação escolar, cujo compromisso é favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, a partir das mediações, ao serem transmitidos os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. Esta perspectiva entende que o homem nasce dotado de funções biológicas, mas é a interação com outros homens e a apropriação dos bens culturais, inclusive através da escola, que vão favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que implica no desenvolvimento do seu psiquismo como um todo.

Também se discute como se dá a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a formação dos conceitos espontâneos e científicos, segundo Vigotski (2000), para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem do aluno.

Acreditamos que, num primeiro momento, seja importante para a compreensão desta tendência teórica situar historicamente o contexto em que esses postulados teóricos foram produzidos. Tuleski (2002) aponta a necessidade de recuperar a historicidade do pensamento de Vigotski, pois a construção de sua teoria se dá em um determinado contexto, período pós-revolucionário, no qual se buscava a organização de uma nova sociedade. Assim, Vigotski não foi um homem adiantado para sua época, apenas buscava respostas aos problemas enfrentados na Rússia, no período de 1917 (com a Revolução Russa, sob a liderança do proletariado) até a década de 30.

Esse país sofria um atraso econômico e cultural, devido à guerra civil e imperialista, e lutava por uma sociedade que produzisse o suficiente para garantir sobrevivência e satisfação à população. Havia, portanto, a necessidade de formar indivíduos para trabalharem na construção e desenvolvimento do país, no campo e nas cidades. O país precisava de avanço técnico e qualificação dos trabalhadores para gerar, o mais breve possível, desenvolvimento através de industrialização e modernização⁷ (Tuleski, 2002).

Nesse bojo, Vigotski e seus colaboradores estudavam a formação do psiquismo humano e postulavam a criação de uma “nova psicologia” “que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre mente e corpo e realizar sua síntese” (Tuleski, 2002, p.55). Luria (1979) assinala que nesse período a psicologia encontrava-se numa crise e, conforme Tuleski (2002), essa não era apenas uma crise da Psicologia enquanto Ciência, mas evidenciava, acima de tudo, uma crise social, na qual surgia a necessidade de compreender o homem de outra forma. Esse período propiciava uma revolução na concepção de homem.

Foi então que Vigotski (1996) propôs uma Psicologia Geral e se empenhou em trazer para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels, visando eliminar a cisão entre as teorias psicológicas materialista e idealista, difundidas na época. De acordo com Luria (1979), Vigotski propôs a superação da crise da psicologia à medida em que “permitia superar as margens das representações elementares mecanicistas e assegurar-se de uma análise científica do ato consciente, voluntário” (p.56). Dessa forma, Tuleski (2002) explica que “a unidade, colocada como necessidade da psicologia e da ciência em geral de sua época, só poderia ser alcançada através de um método unificador” (p.65).

A autora complementa que esse novo método materialista-histórico, usado na psicologia para estudar o homem, visava abranger as questões sociais e este seria

⁷ Vale destacar que a sociedade russa, impulsionada pelo projeto coletivo que visava um país socialista, na verdade, ainda exprimia características burguesas, podendo dizer que as relações capitalistas foram parcialmente transformadas e não totalmente abolidas (TULESKI, 2002).

compreendido no contexto de suas relações, imprescindíveis para determinar sua forma de ser e de agir. Para a nova Psicologia, Vigotski (1996) acreditava, segundo esse método, que era importante partir do mais desenvolvido para compreender o menos desenvolvido, ou seja, é necessário primeiramente entender o homem no seu contexto sociocultural para então entendê-lo de modo singular.

Além disso, Duarte (2000) explica que “Vigotski ressalta a importância da interação entre o ser em desenvolvimento, isto é, o ser menos desenvolvido, e o ser adulto, o ser mais desenvolvido” (p.84), para o desenvolvimento cultural do indivíduo humano. O autor ainda nos lembra que Vigotski utilizava uma metáfora de Marx, “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”, quando se referia ao método de investigação em psicologia.

[...] O psicólogo soviético defende a utilização, pela pesquisa psicológica, daquilo que ele chamava de “método inverso”, isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto. Vigotski adota assim, da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida (Duarte, 2000, p.84).

Segundo o mesmo autor, esse método de análise e da mediação das abstrações engloba a dialética porque a apreensão da realidade não se dá de forma imediata, não se manifesta de forma aparente, é necessário desenvolver mediações teóricas abstratas para captar a realidade. E, ao mesmo tempo, é materialista porque não compreende o idealismo ou o subjetivismo quando se recorre à mediação do abstrato, pois o conhecimento construído a

partir da mediação do abstrato não é o que o fenômeno parece ser, mas é a essência da realidade objetiva.

Dessa forma, Vigotski (1996) pretendia construir uma psicologia que contemplasse o movimento histórico-dialético encontrado na teoria marxista. De acordo com Duarte (1996), embora não seja necessário ser marxista para ler Vigotski, não se pode retirar de suas obras essas bases metodológicas que as constituem. O autor complementa:

[...] O divisor de águas para a Escola de Vigotski, quando da caracterização das correntes da psicologia, residia justamente na abordagem historicizadora ou não historicizadora do psiquismo humano. Ora, para eles somente uma psicologia marxista poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano. E não se trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o psiquismo, mas sim de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico. (Duarte, 1996, p. 84).

Tuleski (2002) complementa que, para Vigotski, essa nova psicologia não aceitava mais explicações reducionistas e buscava solucionar os problemas que apareciam naquele momento histórico. A autora destaca que: “Apreender o método de Vygotski permitirá pensar soluções para problemas da atualidade, considerando o psiquismo individual como produto das relações sociais mais amplas” (Tuleski, 2002, p.43).

Assim, ao partir de um método único, considerando teoria e prática, foi impulsionada, inclusive, a criação de uma nova pedagogia, uma vez que a aplicação prática dessa nova psicologia servia também para o âmbito da Educação. Dessa forma, a prática da Psicologia Educacional não seria mais ideológica e descolada da realidade, ao contrário, se pautaria em uma prática revolucionária e transformadora, extremamente necessária para a criação de uma sociedade socialista (Tuleski, 2002).

Essa breve contextualização foi necessária para reforçar a base materialista-histórica da Psicologia Histórico-Cultural, bem como para esclarecer o momento histórico em que essa teoria foi elaborada. A seguir, serão apresentados aspectos relacionados ao homem e seu processo de humanização nesta perspectiva, e como a educação e, mais especificamente, a educação escolar, contribui neste processo.

1.3.1 A educação escolar e o processo de humanização do homem

Shuare (1990) enfoca a importância que a Psicologia Histórico-Cultural atribui ao social para o desenvolvimento do indivíduo, pois é na interação com o outro que este supera sua condição biológica, sendo a transmissão da cultura, feita pela educação, essencial para a constituição do homem. Para Vigotski (2000), ao nascer o indivíduo é dotado das reações inatas, é o fator biológico que determina sua constituição, no entanto, essas reações inatas são transformadas em reações adquiridas à medida que a criança cresce e se desenvolve em um determinado meio cultural.

Leontiev (1978) destaca que “o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade” (p.282), é apropriando-se das obras da cultura humana, no decurso da vida, que se torna humano. É por meio da atividade social que o homem interage com o mundo, mediatizado pelos objetos criados por outros homens. Por isso, ele defende que a Educação repassa, de geração em geração, o saber científico criado pelas gerações anteriores, repassando para gerações posteriores. Mas o mesmo autor afirma que numa sociedade de classes são poucas as pessoas que usufruem das aquisições da humanidade, sofrendo a consequência do processo de alienação, tanto quanto às questões econômicas quanto às intelectuais.

Ainda de acordo com Leontiev (1978), é somente a criação de um sistema de educação que nos assegura um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana. É isso que vai permitir a liberdade dos homens na luta de classes, gerando uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, todo homem deve ter a possibilidade de acesso e apropriação da cultura humana, pois:

[...] Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. (...) o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos

pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (Leontiev, 1978, p. 273).

Saviani (2005), tal como Leontiev (1978), também considera que a Educação é imprescindível na apropriação da cultura para o desenvolvimento do homem. Portanto, assinala que é preciso que tenhamos uma leitura crítica sobre a educação, de modo a ter claros os elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos para a sua humanização, bem como sobre as formas mais adequadas para se concretizar esse objetivo.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2005, p. 13).

Este autor explica que a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, quanto aos elementos culturais a serem transmitidos, deve se pautar nos conteúdos clássicos, ou seja, nos conteúdos científicos. Deve-se distinguir no trabalho pedagógico “o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (Saviani, 2005, p.13). E complementa a necessidade de atentar-se às formas mais adequadas para propiciar a aprendizagem, ou seja, os meios que facilitarão esse processo.

Saviani (2005) considera ainda que a escola tem como papel fundamental, enquanto instituição, a socialização do conhecimento elaborado, ou seja, a transmissão do saber sistematizado. É a escola que, através dos educadores, vai mediatizar os instrumentos, os signos, aos sujeitos, fazendo a ponte entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico. Leontiev (1978) complementa que o homem, ao fazer uso de instrumentos e signos, apropria-se da cultura, o que o modifica internamente. Assim, é no processo educativo que a criança possui a máxima apropriação da cultura humana.

Duarte (1996) complementa que cabe à Educação Escolar mediar o que é cotidiano e não cotidiano na vida do indivíduo, ou seja, é a escola que vai transmitir conhecimentos além

daqueles adquiridos no cotidiano, tais como os conteúdos científicos, o saber sistematizado e socialmente produzido. O mesmo autor ainda destaca que a Educação deixa transparecer as contradições existentes nessa sociedade, podendo servir apenas para reproduzir a sociedade. Mas, para esse autor, o real papel da Educação escolar não é o de apenas reproduzir as relações sociais de dominação na divisão social do trabalho. Contraditoriamente, ela existe para formar indivíduos e humanizá-los, visando transformações, estando empenhada na luta pela superação do modo capitalista, pela não reprodução das relações sociais de dominação encontradas no mesmo.

Dessa forma, de acordo com Leontiev (1978), é a aprendizagem que proporciona ao indivíduo adquirir as características e capacidades humanas, do mesmo modo que são desenvolvidas funções psíquicas. Por isso, Vigotski e Lúria (1996) consideram importantes as condições e os estímulos culturais aos quais a criança possui acesso, pois “O comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos” (p.219).

Vigotski (1999) ainda entende que as funções psicológicas superiores, tais como: memória, atenção voluntária, pensamento abstrato, entre outras, serão 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.

Vale citar, nesse momento, como se dá o processo de desenvolvimento de uma função psíquica superior. Para tal, foi utilizada a atenção voluntária, a título de explicação. Lúria (1991) explica que no primeiro estágio da formação da atenção voluntária é o adulto que direciona a atenção da criança. Este, ao apontar e identificar um objeto por gestos e fala, vai levar a criança a fixar seu olhar para o objeto. Nesse momento, a criança ainda possui uma atenção involuntária, mas é o adulto que vai determinar e controlar a atenção dela. Com o domínio da linguagem a criança se torna capaz de indicar e nomear sozinha os objetos, podendo controlar e orientar sozinha a sua atenção, desenvolvendo a atenção voluntária. Esse processo se torna interno e todas as demais funções psicológicas passam pelo mesmo estágio: a princípio são construídas nas relações sociais, para depois se tornarem internalizadas, modificando e desenvolvendo o comportamento e o psiquismo.

Acerca do desenvolvimento da atenção voluntária, Lúria (1981, p.228) destaca:

[...] Ao contrário das reações de orientação elementares, a atenção voluntária não é de origem biológica, mas sim um ato social, e de que ela pode ser interpretada como a introdução de fatores que são o produto, não da maturação biológica do organismo, mas sim, de formas de atividade criadas pela criança durante as suas relações com os adultos, na organização desta complexa regulação da atividade mental seletiva.

Com isso, o desenvolvimento da atenção voluntária cultural é necessário para organizar o comportamento e preparar o indivíduo para a percepção das coisas ou para a realização de uma atividade (Vigotski & Luria, 1996).

Luria (1991) também explica que quando a criança começa a ter interesse em um objeto, para brincar ou o possuir, e o tem como instrumento para alcançar algum objetivo, é o momento em que ela começa a desenvolver de forma complexa o seu intelecto, pois através desses atos externos a criança começa a desenvolver funções psicológicas internas. A criança passa, então, a agir sobre o mundo com intencionalidade, utilizando-se de instrumentos (mediação) para tornar uma tarefa mais eficiente e produtiva. Um exemplo dessa tarefa é a escrita, que se utiliza de signos, um instrumento auxiliar, para relembrar ideias ao invés de confiar somente na memória. A escrita é, então, um modo cultural de organização das funções psicológicas internas.

Então, podemos afirmar que todas as funções psíquicas superiores (atenção voluntária, planejamento, abstração, memória etc) são desenvolvidas pelo mundo cultural por meio de outros homens. Por isso, ao ensinar os conhecimentos científicos, a Educação escolar tem um importante papel nesse processo de transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Facci (2007, p. 147) explica isto da seguinte forma:

[...] A prática pedagógica, na perspectiva vigotskiana, pode ser definida como uma ação planejada e consciente que influencia a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do mesmo. A capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento, entre outras funções, são adquiridas por meio das relações sociais.

Assim, o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores é extremamente importante, pois é o que vai contribuir para o processo de humanização do homem, sendo o momento em que as condições biológicas, elementares, são transformadas em comportamentos culturais. Duarte (1996) também enfatiza que o indivíduo se torna humano à medida que ele se apropria do que a humanidade produziu historicamente e é o trabalho educativo que vai permitir essa humanização, já que este permite ao indivíduo reproduzir “as características historicamente produzidas do gênero humano” (p.93).

1.3.1.1 O desenvolvimento do psiquismo

Para compreender melhor o desenvolvimento do psiquismo, é importante conhecer como ocorre o desenvolvimento do comportamento infantil. Da mesma forma, Facci (2004) complementa que cabe à educação, bem como aos educadores, compreender esse desenvolvimento da criança, para auxiliar o trabalho pedagógico. Complementamos que compreender o desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural é resgatar a importância da influência da cultura, da organização da sociedade para o desenvolvimento do indivíduo, do seu psiquismo, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Da mesma forma, esta perspectiva nos mostra a importância das relações sociais e da Educação escolar para o desenvolvimento da criança, para que esta se torne, posteriormente, um adulto dotado de características culturais.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é considerado por Vigotski (1931/2000) importante e, ao mesmo tempo, inexplorável nos estudos da Psicologia Infantil. O autor considera a visão tradicional predominante, que se divulgava na época, errônea acerca dessas funções, sendo fundamental modificar o seu entendimento.

Para o mesmo autor, essa concepção tradicional só leva em consideração a constituição natural, biológica do desenvolvimento psíquico da criança, excluindo a existência e influência dos fenômenos culturais e históricos imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O mesmo comenta que a Psicologia Infantil se preocupava apenas com as funções psicológicas elementares, deixando de explicar a atenção voluntária, a memória lógica, a imaginação criativa, o planejamento etc. Inexistia o entendimento de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um aspecto necessário para o desenvolvimento cultural do comportamento.

Vigotski e Luria (1996) explicam que o homem passou por algumas evoluções, ao longo da história, até chegar à condição de adulto cultural, tais como: evolução biológica (desenvolvimento dos animais até o homem), evolução histórico-cultural (do homem primitivo até o homem cultural) e o desenvolvimento da personalidade (da criança até o adulto). Este último sofre a influência de fatores específicos e passa por formas e estágios de desenvolvimento específicos, por isso é fundamental estudar e conhecer o desenvolvimento do comportamento na criança.

Vale comentar que Vigotski (1931/2000) considera importante tanto a ontogênese como a filogênese, para compreender a relação entre os aspectos biológicos e histórico-sociais envolvidos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento dessas funções, no processo de desenvolvimento histórico, implica num desenvolvimento cultural do comportamento, ou seja, “o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (Vigotski, 1931/2000, p34). Dessa forma, a superação das características biológicas ocorre pela cultura. Acerca disso, o autor ainda destaca o seguinte: “No homem, cuja adaptação ao meio se modifica por completo, destaca em primeiro lugar o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a modificação de seus próprios órgãos na estrutura de seu corpo” (Vigotski, 1931/2000, p. 31).

Vigotski e Luria (1996) complementam que, embora sejam semelhantes as funções naturais, inatas no homem primitivo e no homem cultural, o último difere do primeiro pois no desenvolvimento cultural novos mecanismos psicológicos, signos, habilidades, formas de comportamento são criados, alterando toda a mente do homem a partir das condições de vida cultural e social complexas, criadas ao longo da história. Assim, o homem moderno não se adapta ao meio tal qual o animal ou o homem primitivo. Este utilizava seus olhos, ouvidos, mãos e pernas, enquanto o homem cultural, para enxergar melhor algo distante, por exemplo, utiliza um instrumento (binóculo, óculos, telescópio) para auxiliá-lo na visão.

O homem moderno amplia as suas capacidades por meio de dispositivos artificiais, isto é, ao criar instrumentos isso o permite ampliar, desenvolver a sua relação com o ambiente, bem como desenvolver a sua capacidade mental. O homem primitivo, assim como o animal, possuía suas funções motoras e suas percepções mais aguçadas e desenvolvidas do que o homem cultural, pois este precisava adaptar-se ao meio exterior, mas, por outro lado, a vida mental do homem cultural é muito mais rica do que a daquele (Vigotski & Luria, 1996). Conforme os mesmos autores:

[...] No processo da evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a usar racionalmente as capacidades naturais (Vigotski & Luria, 1996, p.179).

Facci (2004) complementa que “a apropriação da cultura humana dá origem a formas específicas de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano” (p.204). A mesma autora ainda explica que o homem nasce hominizado, com as características biológicas, em termos de filogenética, mas é a interação com outros homens e a apropriação dos bens culturais que vai favorecer o desenvolvimento do seu psiquismo, o que implica no desenvolvimento ontogenético e no processo de humanização do homem.

Ao estudarem o desenvolvimento da criança, Vigotski e Luria (1996) destacam que esta passa por um “período primitivo pré-cultural”, e afirmam que ela possui uma “constituição infantil específica”, ou seja, a estrutura de seu corpo é diferente do adulto. Seu modo de pensar, de perceber o mundo e a sua lógica também são qualitativamente diferentes, ao se comparar com o adulto. É à medida que a criança entra em contato com o ambiente sociocultural que esta vai sofrendo alterações, vai desenvolvendo formas complexas de adaptação, vai substituindo as formas primitivas de comportamento para as formas adultas culturais.

Sobre isso, os mesmos autores explicam que:

[...] Uma criança pequena não consegue resolver problemas complexos da vida real por meio de adaptação natural direta; só começa a utilizar caminhos indiretos para resolver esses problemas depois que a escola e a experiência tiverem refinado o processo de adaptação, depois que a criança tiver adquirido técnicas culturais (Vigotski & Luria, 1996, p.219).

Desse modo, esses autores descrevem como ocorre o desenvolvimento do comportamento da criança, partindo do recém-nascido até a sua constituição como homem

adulto cultural. O bebê vive em um mundo “cheio de ruídos e borrões, os órgãos de percepção da criança ainda não funcionam para ela” (Vigotski & Luria, 1996, p. 135), sendo as coisas não habitualmente percebidas e conhecidas, já que a visão, a audição e demais órgãos de percepção são praticamente não funcionais em um recém-nascido.

O primeiro elo da criança com o mundo, o meio ambiente, é através da boca. Essas primeiras sensações são “reações psicológicas primárias” que, depois, vão passando pelas mãos e, por último, como nos adultos, pelos olhos. Assim, no bebê, as sensações orgânicas são restritas ao corpo, as percepções ainda são primitivas e é somente quando a criança começa a estabelecer contato com o mundo que os seus sentidos vão sendo aprimorados e ela se torna, então, capaz de se adaptar ao meio (Vigotski & Luria, 1996).

Nas palavras dos autores acima (1996): “a percepção fisiológica deve, em certa medida, ser corrigida, deve ser “destruída” pela experiência anterior, de modo que o organismo possa de maneira realmente efetiva adaptar-se às condições do mundo exterior” (p.158). Isso significa que, por exemplo, o mundo das “imagens visuais”, em que as crianças tratam as imagens como reais, vai sendo substituído, posteriormente, por uma capacidade de distinguir as imagens: as reais e as suas representações (Vigotski & Luria, 1996).

Quanto ao pensamento das crianças, essas possuem leis próprias, sendo diferente da forma de pensamento do adulto, criado pela cultura. A criança pequena se concentra no próprio eu, nos seus interesses, e por isso se dissocia do mundo, no sentido de que o seu pensamento ainda não se confronta com a realidade. Além da criança se satisfazer substituindo a realidade pela fantasia, ela ainda possui uma lógica primitiva, por isso ela se contenta com explicações absurdas, mas que para ela fazem sentido, ao invés de dizer que não sabe ou que não entende algo (Vigotski & Luria, 1996).

Os mesmos autores afirmam que quando o pensamento das crianças deixa de confundir a realidade com a fantasia, ou melhor, quando o pensamento primitivo vai sendo substituído, ao longo das experiências, por generalizações e leis de associação complexa (ou leis da lógica que confrontam com a realidade), é quando vai sendo formado o pensamento do adulto cultural.

Já a fala para a criança pequena, de acordo com os mesmos autores, “só serve como ferramenta para comunicação recíproca sob um aspecto, sob outro, ainda não está “socializada”, é “autista”, egocêntrica” (Vigotski & Luria, 1996, p.164). É essa fala egocêntrica que ajuda a criança a planejar suas ações, sendo que a verbalização então “não é somente a manifestação de fala egocêntrica, mas apresenta funções de planejamento evidentes” (Vigotski & Luria, 1996, p.164). Dessa forma, a fala para a criança pequena, além

de servir para comunicação em determinadas situações, também a ajuda na construção de seu pensamento e no planejamento de suas ações.

Esses autores explicam ainda que falta para a criança estabelecer relações, conexões causais, o que a faz utilizar uma lógica própria, sendo a conexão entre uma coisa e outra feita como uma “colagem”, em que os conectivos causais (porque, em consequência de) são substituídos pela conjunção “e”. “As crianças nunca dizem: ‘Quando fui passear, fiquei encharcada, porque começou um temporal’, ao invés disso, dirá: ‘Fui passear, daí começou a chover, daí fiquei encharcada’” (Vigotski & Luria, 1996, p.167). No desenho ela também representa esse modo de pensar: juntando partes individuais, sem sintetizar em uma imagem integral. Assim, podemos dizer que o pensamento da criança é “sempre concreto e absoluto” (Vigotski & Luria, 1996, p.171).

[...] O pensamento primitivo, pré-cultural infantil constrói-se de modo muito mais simples: é um reflexo imediato do mundo ingenuamente percebido e, para a criança, um só detalhe, uma só observação incompleta pode ser suficiente para uma inferência correspondente (ainda que completamente inadequada). O pensamento nos adultos processa-se segundo leis de associação complexa, que implica a acumulação de experiência e inferências a partir de generalizações (Vigotski & Luria, 1996, p. 173).

As inferências contraditórias da criança não a incomodam, as leis da sua lógica não confrontam com a realidade. Mas, à medida que a criança entra em contato com os fenômenos ao seu redor, ela “começa a formar suas hipóteses com base na causalidade e nas relações entre cada uma das coisas, e essas hipóteses, inevitavelmente, adquirem as formas primitivas que correspondem às características específicas do pensamento da criança” (Vigotski & Luria, 1996, p. 175). Diante disso, vê-se como é demorado o período em que a criança é tomada por sua condição orgânica, sendo necessário um longo processo de desenvolvimento para que o pensamento primitivo da criança seja substituído pelo do adulto dotado de características do mundo cultural (Vigotski & Luria, 1996).

De acordo com os mesmos autores, a criança vai se reequipando, “desenvolve novas habilidades, novas formas de pensamento, lógica e novas atitudes em relação ao mundo”

(Vigotski & Luria, 1996, p.177), até se desenvolver a mente do adulto cultural. A criança, ao nascer num ambiente cultural-industrial⁸, vai substituindo o seu período primitivo pré-cultural, sofrendo transformações no seu comportamento, percepção e pensamento, até constituir-se em um homem cultural.

Os autores falam do avanço que é para a criança a capacidade de fazer uso de ferramentas. A princípio, ela apenas imita os adultos ao utilizar um instrumento, mas aos poucos vai dominando a capacidade de utilizar objetos como instrumentos para um fim. A criança é capaz de fazer uso de uma ferramenta para atingir um objetivo quando substitui uma atividade instintiva por uma atividade intelectual orientada, intencional, via uma ação planejada. Isso denota o desenvolvimento psicológico e a habilidade de controlar o próprio comportamento, o que os autores caracterizam como sendo o primeiro estágio do desenvolvimento cultural da mente da criança.

O segundo estágio, ainda segundo os autores, é quando a criança passa a ser capaz de fazer uso de signos e estes reconstruem o comportamento e as funções psicológicas básicas da criança, desenvolvendo-as. Facci (2004) complementa que foi a necessidade que levou os homens, através de suas relações com a natureza – sociedade, a criarem os instrumentos e signos. Estes são mediadores que, ao serem utilizados, desenvolvem as funções psicológicas superiores.

Leontiev (1978), da mesma forma, diz que os signos, como a linguagem, por exemplo, impulsionam o desenvolvimento psicológico, modificando o psiquismo, bem como o pensamento e o modo de se relacionar com o mundo. A linguagem, para Leontiev (1991), é um dos signos mais importantes para impulsionar o desenvolvimento psicológico humano, uma vez que a capacidade de generalização verbal como experiência humano-social é elemento fundamental para o desenvolvimento e formação do psiquismo humano.

Portanto, conforme Vigotski e Luria (1996), a imersão na cultura vai favorecendo o desenvolvimento de funções especiais, tais como: a memória, a atenção, a abstração, sendo que a fala e o pensamento também vão se desenvolvendo juntamente com essas funções. Nesse sentido, Eidt e Tuleski (2007b) afirmam que é a escola que possui o papel essencial de transformar as funções psicológicas elementares em superiores à medida que há o ensino-aprendizagem de conteúdos científicos. Isso será melhor explicado no tópico a seguir.

⁸ Esse termo foi retirado do próprio texto de Vigotski e Luria (1996), veja o seguinte trecho: “(...) A criança nasce em um ambiente cultural-industrial já existente, e esse fato constitui a diferença crucial, crítica, entre a criança e o homem primitivo” (p.180).

1.3.1.2 Relações entre Aprendizagem e desenvolvimento humano

Nesse momento cabe expor a concepção da Psicologia Histórico-Cultural acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, bem como sobre a formação dos conceitos - espontâneos e científicos - na infância.

Vigotski (1988) pontua que a aprendizagem da criança começa muito antes dela entrar na escola, existindo uma história anterior (pré-história) da criança, de experiências com números, aritmética, por exemplo. Dessa forma, aprendizagem e desenvolvimento “estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (Vigotski, 1988, p.10). Mas é a educação escolar que vai transmitir os conteúdos científicos, sistematizados, para possibilitar um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a criança já possui um conhecimento prévio (do cotidiano) ao entrar na escola, mas é esta que vai permitir que a criança entre em contato com a cultura, ou melhor, com o conhecimento historicamente produzido, permitindo aprendizagem e desenvolvimento em termos qualitativos.

Vigotski (2000) propõe, então, uma nova teoria que explique melhor a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O autor a compreende da seguinte forma: “não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas” (p. 310). A aprendizagem está à frente do desenvolvimento e isso foi verificado nas investigações das áreas do trabalho escolar, no ensinar às crianças ler e escrever, gramática, aritmética, ciências naturais e ciências sociais.

Quando o autor investigou a aprendizagem da escrita na criança, ele percebeu que esta requer um percurso diferente do desenvolvimento da linguagem falada. A linguagem escrita não é simplesmente a tradução em signos da linguagem falada, esta última é espontânea, inconsciente, enquanto a linguagem escrita é arbitrária, requer o desenvolvimento de um alto grau de abstração, é um ato consciente. A linguagem escrita é linguagem de pensamento, não há som, não há interlocutor. Ao escrever, a criança “deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (Vigotski, 2000, p.316). A linguagem escrita necessita de um grau de consciência maior do que a linguagem falada, pois exige um esforço para que haja maior inteligibilidade por parte do outro.

Sobre isso, Vigotski (2000) afirma que a criança, ao iniciar o aprendizado naquelas áreas escolares, ainda não possui as funções psíquicas básicas “maduras”, por isso, por exemplo, o ensino da gramática é importante para o desenvolvimento dessas funções, ou seja,

para o desenvolvimento do pensamento. Para o autor, “Na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades” (p. 320), assim “a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, e a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário” (p.322).

Outro fato é que a aprendizagem de várias matérias do ensino regular vai provocar, na criança, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as quais possuem uma base comum em que o desenvolvimento do pensamento abstrato, da atenção arbitrária, da tomada de consciência são processos complexos e unos que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 2000).

O autor também explicita como deve ser definido o nível de desenvolvimento intelectual da criança. Ele considera que existem dois níveis de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real ou atual e o nível de desenvolvimento próximo⁹. A psicologia tradicional apenas considera e avalia aquilo que a criança faz sozinha, que seria o seu nível de desenvolvimento real, mas para Vigotski (1988) o que a criança faz com a ajuda de outrem também deve ser considerado, o que seria o seu nível de desenvolvimento próximo, pois amanhã ela não precisará mais de ajuda para realizar a tarefa, ela estará apta para fazer sozinha.

O nível de desenvolvimento próximo, segundo Vigotski (1988), é percebido quando a criança, com o auxílio (perguntas-guias, pistas e demonstrações) do adulto ou de uma criança maior é capaz de aumentar o seu repertório de comportamento e aprendizagem. Quando a criança é capaz de imitar o adulto, na visão do autor isso também representa o seu nível de desenvolvimento próximo.

Portanto, quando o adulto ajuda a criança numa atividade, o autor afirma que esta é capaz de realizar muito mais tarefas do que sozinha. Além disso, a criança passa a fazer, mais tarde, de modo independente, aquilo que antes fora mediado pelo adulto. Assim: “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona do seu desenvolvimento potencial” (Vigotski, 1988, p.112), ou melhor, nível de desenvolvimento próximo. Por meio desse nível é possível verificar os processos que estão se desenvolvendo e não somente os que já foram desenvolvidos.

⁹ Os termos variam nas obras: em Vigotski (1988) os termos são nível do desenvolvimento efetivo e área (zona) de desenvolvimento potencial, em Vigotski (2000) os termos utilizados, pela tradução de Bezerra, foram: nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento imediato. No entanto, foram escolhidos, a título de explicação, os termos usados em Vigotski (1991). São eles: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento próximo.

Vigotski (2000) também explica que a imitação é bem vinda para o desenvolvimento da criança, pois esta só é capaz de imitar aquilo que está na zona de seu desenvolvimento próximo.

[...] O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso, a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento” (Vigotski, 2000, p.331).

Como a criança começa a aprender quando ainda não possui as funções maduras, a aprendizagem das diversas disciplinas “assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato” (Vigotski, 2000, p. 337). A aprendizagem escolar, então, leva ao desenvolvimento do indivíduo, bem como à formação dos conceitos científicos.

Ao professor também é atribuído papel fundamental, pois é por meio do auxílio de outra pessoa mais experiente que se torna possível a realização de uma ação antes não apreendida pela criança. Cabe ao professor, portanto, fazer a mediação entre os conhecimentos científicos e os alunos, levando estes, nesse processo, ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Facci, 2004).

Dessa forma, Vigotski (1988) vai afirmar que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, pois o ensino que fica pautado no desenvolvimento que a criança já adquiriu é ineficaz para o seu crescimento. Nesse caso, o autor faz referência ao ensino destinado aos deficientes mentais, que fica muito pautado no que a criança já conseguiu atingir, muitas vezes adotando atividades repetitivas e mecânicas, uma orientação apenas no concreto, não as estimulando no pensamento abstrato.

Para Vigotski (2000), a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, pois estas últimas aparecem primeiro nas atividades coletivas, sociais (como funções interpessoais), mediadas pelos outros e depois aparecem nas atividades individuais (como funções intrapessoais). Ao mesmo tempo a linguagem, que surge em princípio como função de comunicação, é convertida na criança como função mental interna, o que vai se tornar fundamental para o desenvolvimento do pensamento da criança.

Para complementar essa ideia, Vigotski (1988) sintetiza que existe uma dependência recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a aprendizagem conduz o desenvolvimento e este é necessário para que ocorra a aprendizagem. Assim, para o mesmo autor: “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (p.17).

Vigotski (2000) acredita que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos interdependentes, nos quais, à medida que a criança aprende, ela se desenvolve, e ao se desenvolver ela aprende. Para ele, faz-se necessário compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, pois “A questão da aprendizagem e do desenvolvimento é o centro de análise da origem da formação dos conceitos científicos” (p.338).

Para o mesmo autor, a escola possui o papel fundamental de desenvolver os conceitos científicos na criança e é a partir dessa ideia que surge a necessidade de Vigotski estudar o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos na idade escolar. A questão central que Vigotski (2000) pesquisa, nessa obra, é: “como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar?” (p.245). O pesquisador aponta que existem duas respostas para esses questionamentos sobre os conceitos científicos e espontâneos. Uma é a teoria de Piaget, que postula que os conhecimentos científicos são absorvidos, assimilados pela criança sem nenhum movimento interno e nenhum processo de desenvolvimento, é como se ocorresse de modo passivo. Vigotski (2000, p.246) vai contrapor essa ideia, pois, para ele

[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento da criança já houver atingido o seu nível mais elevado.

Um conceito, segundo a investigação de Vigostki (2000), é um “ato de generalização”. Para o desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras ocorrerem é necessário o desenvolvimento de uma série de funções como: atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação, discriminação, e todos esses processos psicológicos

não podem ser simplesmente assimilados. Por isso, o ensino que leva o aluno a memorizar a palavra, mas não assimilar o conceito, exercendo mais a memória do que o pensamento, leva o aluno a não tomar consciência do conhecimento. Acerca disso Facci (2007) complementa que a apropriação do conhecimento não ocorre de forma passiva, cabe ao indivíduo assimilar, se apropriar de um conteúdo, sendo capaz de dominar os conceitos socialmente elaborados.

Vigotski (2000) demonstra que os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, o curso de seu desenvolvimento não repete o dos conceitos espontâneos. Este autor, ao estabelecer a análise comparada dos conceitos espontâneos e científicos do escolar, afirma que esses dois conceitos não apresentam o mesmo nível de desenvolvimento. Para que ocorra o desenvolvimento dos conceitos científicos é necessário um nível de pensamento mais elevado do que nos conceitos espontâneos, ou seja, no desenvolvimento dos conceitos científicos há consciência e arbitrariedade, enquanto no campo dos conceitos espontâneos estes são empregados de modo não consciente e não arbitrário.

Vigotski (2000) explica, por meio de suas investigações, que “O estabelecimento das relações e dependência de causa e efeito, assim como das relações de seqüência nas operações com conceitos científicos e espontâneos, mostrou-se acessível à criança em diferentes medidas” (p.338). De acordo com o autor, para uma criança concluir um teste que exija conceitos espontâneos, ela tende a resolver pior essa tarefa do que as que exigem conceitos científicos. Isto porque na primeira tarefa a criança tem que fazer “de forma consciente e arbitrária o que faz de forma espontânea e não arbitrária, várias vezes todos os dias” (Vigotski, 2000, p.340).

A criança emprega em sua linguagem espontânea conceitos dos quais ela ainda não tomou consciência. Por isso, quando tem que resolver uma tarefa ou um teste que envolva a tomada de consciência de certos conceitos, a criança não consegue responder de forma correta, pois ainda não tomou consciência desses conceitos, apenas os utiliza de modo espontâneo. Para elucidar melhor, vale citar um exemplo do próprio autor: “Se uma criança dos oito aos nove anos vê na rua um ciclista caindo, nunca irá dizer que ele caiu e quebrou a perna porque foi levado ao hospital, embora as crianças digam isto ou coisa parecida quando resolvem os testes” (Vigotski, 2000, p.340). Isso significa que somente quando há arbitrariedade e consciência dos conceitos espontâneos é possível que a criança dê a solução correta ao problema, caso contrário não saberá utilizá-los de modo consciente.

Ainda de acordo com o mesmo autor, já nos testes em Ciências Sociais, que envolviam o campo dos conceitos científicos, a criança conseguia concluir com êxito as frases

que lhe eram apresentadas, pois os conceitos já haviam sido trabalhados bem na escola, sendo todo o processo de formação do conceito científico elaborado, a princípio, com a colaboração do professor. Essa ajuda leva a criança a fazer mais do que se fizesse sozinha, pois “esse momento de colaboração está presente, está contido de forma aparentemente autônoma na resolução da criança” (Vigotski, 2000, p.342). Novamente para elucidar melhor, veja a frase concluída (a partir do porque) por uma criança, quando envolvida num teste após já ter tomado consciência dos conceitos científicos: “Na União Soviética é possível desenvolver a economia de forma planejada porque não existe propriedade privada: todas as terras, fábricas, usinas e centrais elétricas estão nas mãos dos operários e camponeses” (Vigotski, 2000, p.341).

No caso dos testes que envolviam a conjunção “embora”, “os conceitos científicos não revelam supremacia sobre os espontâneos” (Vigotski, 2000, p.342). Nesse caso, a categoria de relações adversativas amadurece depois que a categoria de relações causais, ou seja, a conjunção “embora” aparece mais tarde no pensamento espontâneo da criança. De acordo com o autor, se as relações adversativas ainda não são utilizadas de modo espontâneo pela criança, muito menos elas serão utilizadas em frases que exijam conceitos científicos. Assim, “os conceitos espontâneos ainda não amadureceram o suficiente para que os conceitos científicos pudessem sobrepor-se a eles. Só se pode tomar consciência do que existe” (Vigotski, 2000, 343).

Vigotski (2000) conclui que “o desenvolvimento dos conceitos científicos segue por uma via oposta àquela pela qual transcorre o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança. Em certo sentido, essas vias são inversas entre si.” (p.345). O conceito espontâneo é usado pela criança, já que esta “tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual concebe esse objeto” (Vigotski, 2000, p.345). Mas, para o autor, o desenvolvimento do conceito científico começa pela definição verbal desse conceito, pela aplicação não espontânea e consciente do mesmo, e ainda “os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento” (p.345). Vigotski (1931/1996) ainda enfatiza que é o pensamento em conceitos que possibilita a consciência do ser humano.

De acordo com Vigotski (2000), o conceito espontâneo da criança “se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores” (p.348). O desenvolvimento desses

conceitos, para o autor, segue caminhos contrários, mas eles estão inter-relacionados. A criança precisa atingir certo nível de desenvolvimento do conceito espontâneo para então apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Da mesma forma, quando a criança apreende um conceito científico, ela começa a dominar também os espontâneos.

Para a obtenção dos conceitos científicos é necessária certa compreensão dos conceitos espontâneos, sendo que o domínio dos conceitos científicos modifica ou influencia os conceitos espontâneos da criança. Assim, de acordo com as experiências de Vigotski (2000), a aprendizagem dos conceitos científicos mostra que isto vai desempenhar um papel importante para o desenvolvimento intelectual da criança.

Para complementar, um ponto importante é que, segundo Vigotski (2000), “todo conceito é uma generalização” (p.359), e isso implica dizer que cada conceito particular pressupõe outros conceitos prévios já estabelecidos. Assim, “na consciência todo conceito está representado como uma figura no campo das relações de generalidade que lhe correspondem. Nesse campo nós escolhemos a via do movimento necessário ao nosso pensamento” (Vigotski, 2000, p.367). Ainda conforme o autor, as relações de generalidade se modificam a cada nova estrutura de generalização, provocando mudanças no pensamento da criança em uma determinada fase, levando-a ao processo de desenvolvimento. “A nova fase de generalização não surge senão com base na anterior” (p.370).

Na operação de pensamento (definição, comparação, discriminação de conceito etc) são realizadas vinculações entre os conceitos e as relações de generalidade, permitindo o movimento de um conceito ao outro. Assim, há equivalência de conceitos e movimentos de uns conceitos a outros para a definição de um conceito (Vigotski, 2000).

Concluimos, conforme o mesmo autor, que o desenvolvimento dos conceitos científicos nascem, na criança, das relações de generalidade entre os conceitos estabelecidos no processo de aprendizagem, por meio da educação escolar, sendo que o desenvolvimento desses conceitos científicos vai influenciar os conceitos espontâneos da criança. Assim, o conceito científico “reflete-se na reconstrução de todo o campo dos conceitos espontâneos da criança” (Vigotski, 2000, p.383), e é isso que vai levar ao desenvolvimento intelectual da mesma. Vigotski (1931/2000) também afirma que é na criança que está a raiz para o desenvolvimento dos processos, mas é apenas na adolescência que as funções intelectuais necessárias para a formação de conceitos vão se desenvolver plenamente.

Para Vigotski (2000), ainda sobre o desenvolvimento do conceito científico, é a atenção arbitrária e a memória lógica que são as responsáveis pela tomada de consciência do conceito científico. No campo da atenção e da memória, o aluno não só descobre a

capacidade para a tomada de consciência e a arbitrariedade, mas descobre também que o desenvolvimento dessa capacidade é o que constitui o conteúdo principal de toda a idade escolar. Na idade escolar a criança dispõe de atenção e memória relativamente maduras.

A consciência se desenvolve como um processo integral, modificando a cada nova etapa a sua estrutura e o vínculo entre as partes, e não como uma soma de mudanças particulares que ocorrem no desenvolvimento de cada função em separado. O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário (Vigotski, 2000). A esse respeito, Meira (2007) destaca que são os conhecimentos científicos, aprendidos através da instrução escolar e não de modo espontâneo, que vão construir a consciência reflexiva da criança. Por isso, a autora enfatiza a importância da educação formal para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Finalizamos esse item afirmando que conhecer a Psicologia Histórico-Cultural nos auxilia na compreensão da queixa escolar à medida que nos permite um olhar crítico acerca desse fenômeno. Primeiro, porque situa a dificuldade de aprendizagem e os problemas de comportamento como fenômenos historicamente produzidos, ou seja, a queixa deve ser entendida na totalidade, englobando fatores sociais e históricos. Além disso, explica como ocorre o desenvolvimento do comportamento e da aprendizagem na criança (valorizando a transmissão do saber científico sistematizado), o que nos permite pensar na dificuldade de aprendizagem e nos problemas de comportamento como fenômenos que estão sendo produzidos na nossa sociedade e não como resultados de fatores meramente individuais.

Essa perspectiva ainda, de acordo com Vigotski (1988), ao considerar que a aprendizagem aparece primeiro nas atividades coletivas, sociais (como funções intersíquicas), mediadas pelos outros, e depois aparecem nas atividades individuais (como funções intrapsíquicas), acaba por valorizar o papel do professor e da escola. Concordamos com Beatón (2008, p. 3) quando diz:

[...] Creio que nenhuma concepção que postule que o desenvolvimento biológico e psicológico é espontâneo, que se produz seguindo etapas fixas e universais e que as figuras como os professores e educadores em geral, não possuem um papel bem definido, ativo e promotor de desenvolvimento, pode ajudar a resolver os graves problemas que se apresentam e se tem apresentado, na educação de todos os tempos.

Quando Vigotski (2000) afirma que a aprendizagem promove o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos científicos, isso significa que o aluno passa a ser capaz de conhecer melhor a realidade da qual faz parte, podendo se relacionar com a sociedade, agindo e modificando a mesma, tal como somente um indivíduo humanizado é capaz de fazer.

Preocupa-nos quando a escola não funciona nos moldes que a Psicologia Histórico-Cultural propõe, pois quando um indivíduo não aprende a ler/escrever, não aprende os signos e os conteúdos científicos, a ele é retirada a condição de homem, em termos de avanço qualitativo das estruturas mentais, em termos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que somente o ensino escolar favorece. Deste modo, se o desenvolvimento pleno do indivíduo ocorre através da educação escolar, de acordo com a perspectiva estudada podemos dizer que esta deveria possuir esse compromisso social, além de ser um instrumento fundamental para promover a transformação social. Mas essa transformação somente se concretizará se houver um compromisso e uma luta coletiva. Os psicólogos escolares, portanto, diante da queixa de dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento, deveriam se colocar na luta por uma Educação pautada nesses pressupostos.

Beatón (2008) ainda nos faz pensar que professores e familiares, ou melhor, toda a sociedade (acrescento aqui também os psicólogos), não precisam de “receitas” que mostrem como atuar, pois a própria história tem demonstrado que isso é ineficaz. O que precisam é conhecer e entender melhor que tipo de educação deve ser feita, “para que se possa garantir que todos os seres humanos, desde a mais tenra idade, alcancem o desenvolvimento psicológico, educacional e cultural necessário” (Beatón, 2008, p.4). Por isso, é importante discutir acerca da formação dos professores, apontando que apoiamos, tal como este autor, uma Educação que seja construída por uma teoria e uma orientação metodológica que venham de encontro às raízes desta perspectiva teórica que apresentamos.

1.4 Em defesa de uma formação dos educadores que esteja atrelada a uma reflexão crítica e política do processo de educar

Apresentamos, neste item, a necessidade de uma formação profissional dos educadores que seja consistentemente teórica, com ensino da técnica, mas que seja fundamentalmente crítica, a fim de questionar a sua prática e o contexto institucional, histórico e social que influenciam a educação escolar. Acrescentamos, ainda, a necessidade de

uma formação docente de cunho político e menos alienante, que incite a transformação para um ensino de qualidade para todos os alunos, visando à humanização através da transmissão de conteúdos historicamente produzidos, lembrando que a transformação não acontece por meio de um indivíduo, mas através de uma luta coletiva.

Pode-se afirmar que a maioria dos professores, em exercício profissional, encontra-se desorientada em suas práticas, já não sabem mais como atuar e que direção tomar para conseguir êxito no processo de ensino-aprendizagem, em sala de aula. Em relação a este aspecto, a pesquisa¹⁰ realizada por Aguiar (2000) contribui ao revelar o quanto a tensão e a contradição estão presentes nos discursos das educadoras, e como o sentimento de impotência, aliado ao medo de não serem boas profissionais, é frequentemente vivido por elas.

A mesma autora explica que os professores não são naturalmente incompetentes, como muitas vezes se sentem, pois antes de falar em incompetência no plano individual, é necessário que o professor seja “compreendido à luz da realidade institucional, e mais do que isto, à luz da realidade social e histórica” (Aguiar, 2000, p.171). É fundamental ter em vista a totalidade, no sentido de que um elemento deve ser entendido na conjuntura que o envolve e, além disso, não existe nada eterno, imutável, tudo na histórica é passível de mudança. Esta autora frisa que mudança não advém somente do plano individual, não é apenas por meio de um esforço pessoal, em busca de técnicas milagrosas, que o professor terá condições de atingir um trabalho competente em sala de aula ou na escola. Isto só é possível por meio de um trabalho coletivo, ou seja, um compromisso político, sem perder de vista as implicações sociais, políticas, econômicas e históricas na construção dessa sociedade e dessa escola.

Outro estudo que complementa este citado acima e discute o comprometimento ou a descaracterização da atividade docente é o de Basso (1994). Este estudo parte de conceitos de Leontiev (1978), o qual explica que na sociedade capitalista ocorre uma ruptura entre o sentido pessoal do trabalho e o seu significado (finalidade social do mesmo). Segundo a autora, quando esta ruptura acontece, no caso do trabalho docente, o professor realiza a atividade docente de modo alienado, ou seja, ocorre uma descaracterização dessa atividade. Neste trabalho alienado, o professor pode se sentir impotente, desorientado, sem saber como atuar, pois não se têm claros o sentido e o significado do trabalho docente. Além disso, tanto as condições subjetivas dos docentes (sua formação profissional, diante do contexto

¹⁰ Essa pesquisa foi realizada para fins de doutoramento (1997), intitulada “As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento de consciência de um grupo de professores”. O objetivo deste estudo foi realizar um trabalho de intervenção com os professores, tendo como referência a Psicologia sociohistórica.

socioeconômico e cultural) quanto as condições objetivas de trabalho (recursos físicos da escola, materiais didáticos, salários, organização e planejamento da escola etc) impõem ao trabalho docente circunstâncias de alienação. Nesse sentido, a autora defende a importância da formação do professor que englobe mudanças de ordem subjetiva, na prática pedagógica, através de mudanças nas concepções teóricas, mas, por outro lado, enfatiza que a mudança no plano objetivo também deve ocorrer para que o professor consiga estabelecer relações mais conscientes com a sua atividade social, com a finalidade de superar o trabalho alienado.

Nesta mesma perspectiva encontra-se a pesquisa de Silva (2007), que estudou a atividade ocupacional de quatro professoras da rede pública de São Paulo e constatou a presença de sofrimento e adoecimento advindos das condições inadequadas e alienadoras proporcionadas aos professores para executarem seus trabalhos. Segundo a autora, os adoecimentos eram relacionados, principalmente, com sentimentos e emoções, como por exemplo, depressão, stress ou agravamento de doenças pré-existentes (como a enxaqueca) e até mesmo doença tipicamente ocupacional, como Lesões por Esforços Repetitivos. A jornada de trabalho de doze horas diárias e a alienação envolvida nessa atividade também levaram ao distanciamento dos significados e dos sentidos referentes à atividade educativa, o que causava, então, sofrimento psíquico e desgaste físico das profissionais.

Martins (2001, p.306) complementa os estudos acima enfatizando que somente o processo educativo é capaz de lutar contra a alienação instalada nesse sistema capitalista. Nas palavras da mesma:

[...] Há que se sentir essa educação enquanto um (...) processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação, quando o trabalhador professor objetiva-se no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade.

Acerca das condições subjetivas do trabalho docente, que envolvem a formação profissional, vale esclarecer, neste momento, a formação técnica oferecida aos professores, a qual Aguiar e Galdini (2003) questionam. As autoras explicam que é enganoso pensar nas estratégias de formação e melhores técnicas de ensino como milagrosas soluções para o avanço na qualidade da atuação dos professores. Se focarmos apenas em qual a melhor técnica a ser utilizada, estaremos sendo reducionistas, pois o importante é a reflexão sobre a

teoria e a metodologia que envolve essa técnica. “A grande ênfase nos métodos e nas técnicas não é de modo algum inocente, não é natural, pelo contrário, é um fato eminentemente sociopolítico, inclusive necessário à dominação” (Aguiar e Galdini, 2003, p.89). Uma formação apenas técnica, segundo as autoras, não possibilita o pensar e o refletir acerca da sua atuação diante da conjuntura histórico-social, tornando o trabalho limitado, o que vem de encontro com os interesses da sociedade Capitalista.

Portanto, de acordo com estas autoras, ao olharmos o professor como constituinte de uma instituição e de uma sociedade, não incorremos no risco de pensá-lo como um ser a-histórico ou naturalmente bom ou mal. Sendo o professor um ser histórico-social, a ele cabe reproduzir concepções e práticas, ou então, buscar a transformação das mesmas. Ao professor cabe refletir “criticamente sobre o ensino e o contexto social de sua realização” (Aguiar e Galdini, 2003, p.89).

O primeiro ponto sobre o qual devemos refletir é que a escola é o lugar onde ocorrem as relações sociais e, atrelados às práticas dos professores estarão os valores, a política, a ideologia, presentes no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos. Assim, cada escola é única, mas a priori é elemento constitutivo da realidade social. E pensar o professor como totalidade é pensá-lo nas suas reais condições de vida, condições de trabalho (salário) e condições institucionais e sociais (Aguiar e Galdini, 2003).

Nesse caso, Facci (2004) diz que existe uma crise de identidade vivida pelos professores e isso tem relação com o *status* social e a desvalorização que esta profissão vem obtendo. Os baixos salários, a precariedade em sua formação profissional, pouco investimento dado à educação pelos governantes e as políticas públicas da educação mostram o seu descaso pela mesma.

Esses fatos apontam que os professores vivenciam uma situação de mal-estar, denominado por Esteve (1995) de mal-estar docente, em que mudanças sociais ocorridas nos últimos anos e mudanças recentes na educação levam os professores a sentirem que algo não vai bem, sem saber definir o que está acontecendo. Conforme o autor, essa sensação de mal-estar que envolve desânimo, descontentamento, insatisfação com o trabalho, desmotivação pessoal, indisposição, esgotamento/estresse, depressão, falta de reflexão crítica sobre a ação profissional e outros sintomas acabam provocando um sentimento de autodepreciação nos educadores.

Esse mal-estar ocorre no âmbito da prática docente, no espaço intraescolar, considerando-se fatores de primeira ordem, nos quais são geradas tensões e sentimentos negativos, e também decorre do contexto em que se exerce a docência, os chamados fatores

de segunda ordem. Os fatores de primeira ordem envolvem a violência, agressão física ou verbal, depredação do espaço escolar etc, exigências e esgotamento no trabalho, incluindo a Síndrome de *Burnout*¹¹, e também falta de recursos materiais e estrutura física, além de formas de funcionamento da instituição (Esteve, 1995).

Os fatores de segunda ordem, ainda de acordo com este autor, estão relacionados à modificação no papel do professor, que assume papéis que não correspondem ao ato de ensinar; às transformações da sociedade, que exigem do professor novas posturas, não havendo um consenso sobre o seu real papel; à desvalorização do trabalho docente. Hoje, estudar não garante mais sucesso e emprego nessa sociedade, sem falar na imagem idealizada e a real situação de ser professor. Isto afeta indiretamente o trabalho do professor ao reduzir a sua motivação e o seu esforço, gerando até, de acordo com Trias (1998), sentimentos de impotência.

Acerca disso, Facci (2004) explica que nessa sociedade capitalista ocorre a desvalorização da escola e do trabalho do professor, não possibilitando a socialização do saber, capaz de desvendar as contradições da mesma. Na verdade, não há interesse em formar homens conscientes de suas condições de exclusão social e de bens culturais. Dessa forma, o estudo do mal-estar docente deve estar atrelado à análise da ideologia que permeia o ato educativo e à análise do papel da escola. Nas palavras da autora:

[...] Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de dismantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento” na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização (Facci, 2004, p.34).

¹¹ Essa síndrome gera respostas psicossomáticas (fadiga crônica, alterações gastrointestinais, emocionais, do sono e do comportamento - incapacidade de relaxar, condutas violentas - dores de cabeça, impaciência, frustração, tédio, entre outros) diante de situações estressantes vividas no trabalho, relacionadas ao cuidado e interação frequente com outras pessoas (Nunes & Teixeira, 2000).

Além disso, Facci (2004) entende que é preciso superar, ir além da vinculação de aspectos individuais e profissionais, acerca do mal-estar vivido na profissão docente, defendido por Nóvoa (1995), por exemplo¹². Dessa forma, estas perspectivas não fazem uma leitura mais abrangente acerca das condições histórico-sociais que também estão envolvidas no mal-estar docente, pois a identidade pessoal e profissional sofre modificações ao longo das condições históricas e sociais em que a educação está inserida. Além disso, torna-se necessário discutir também as perspectivas teóricas que vêm embasando a prática desse profissional, desde 1980. De acordo com Facci (2004), a teoria do professor reflexivo e o construtivismo são as vertentes teóricas que têm sido difundidas na formação do educador e no contexto educacional brasileiro. Estas foram questionadas ao serem analisadas criticamente pela autora, pois se objetivava compreender em que medida há a valorização ou o esvaziamento do trabalho do professor, dentro dessas perspectivas.

Não cabe aqui descrever e abordar cada uma dessas perspectivas teóricas, mas vale destacar alguns aspectos que Facci (2004) analisou. Por exemplo, na pedagogia do professor reflexivo há um entendimento do professor como aquele que ajuda os alunos a construir o conhecimento, e não propriamente lhes transmite, no ato de ensinar, o saber sistematizado e historicamente construído, e ainda há uma valorização das experiências e da reflexão sobre a prática. A autora não concorda com esse modo de compreender o trabalho do professor e critica uma reflexão realizada apenas sobre a prática, por não se tratar de uma reflexão no sentido marxiano, “dificultando o engajamento dos docentes em práticas mais críticas, reduzindo-o a um fazer técnico, a um praticismo” (Facci, 2004, p.66).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que essa corrente educacional focaliza o trabalho do professor, a necessidade da reflexão sobre sua prática, compreende-se o trabalho docente desconectado da realidade social, além de apoiado em concepções que levam à secundarização do ensino. Nos estudos apresentados sobre o “professor reflexivo”, interessa o conhecimento prático do professor nos processos de ensino aprendizagem, desconsiderando o próprio conhecimento científico, resultando num esvaziamento de conteúdo (Facci, 2004). Esta autora complementa que não basta refletir sobre a prática, é necessário que haja um embasamento teórico que permita compreender o envolvimento histórico, político e social na construção da educação.

¹² Estudos de Nóvoa (1995, p.17) aliam a experiência pessoal e profissional, ou seja, a experiência pessoal e a história de vida estão diretamente relacionadas à maneira como se ensina, pois para o autor a identidade do professor é constituída sendo “impossível separar o ‘eu’ profissional do ‘eu’ pessoal”.

Da mesma forma o construtivismo, ou seja, a concepção piagetiana¹³ da relação entre desenvolvimento e aprendizagem também entende o professor como aquele que ajuda os alunos a construírem o conhecimento, reduzindo o trabalho do professor a um facilitador da aprendizagem e não o valorizando como um elemento fundamental no processo. Segundo esta perspectiva, a apropriação do conhecimento depende do aluno, já que este possui potencial para o desenvolvimento de suas estruturas mentais. (Facci, 2004). Diante disso, esta autora, não concorda com essa concepção de ensino-aprendizagem e, tal como Duarte (2001), questiona o lema que está presente nessa concepção teórica em que cabe ao aluno “aprender a aprender”¹⁴. Este lema defende que a aprendizagem deve ocorrer por meio da própria criança, não mais se utilizando o verbo ensinar. As experiências cotidianas e a aprendizagem realizada sozinha são mais valorizadas do que a transmissão dos conteúdos científicos pelo professor. Dessa forma, Facci (2004) explica que no bojo dessa concepção teórica não há valorização do trabalho docente, mas sim um esvaziamento do trabalho do professor.

Torna-se importante destacar, neste momento, que segundo esta autora não se questiona o caráter ativo do aluno no processo de conhecimento, mas se discute o fato de transferir a responsabilidade do processo educativo ao aluno, passando a ilusão de que tudo depende do indivíduo, da mesma forma como divulgam as políticas neoliberais. A mesma ressalta que o construtivismo não define qual deve ser, de fato, a atuação do professor no processo de atuação do conhecimento, este “ocupando uma posição descartável” (Facci, 2004, p. 130).

Vale ressaltar sobre o lema “aprender a aprender” que este, segundo Duarte (2001), tem sido predominante nos ideários educacionais contemporâneos, tendo sido acoplado ao construtivismo, entendendo, como já foi comentado, que a relação ensino/aprendizagem na escola é marcada por uma pedagogia em que o aluno deve adquirir conhecimento por si mesmo.

Acerca disso, cabe discutir o quanto esse lema contribui para um absentéismo relacionado à educação, uma vez que para a perspectiva histórico-cultural a educação se dá por meio da mediação intencional do adulto. Promover o desenvolvimento da criança, a apropriação dos conteúdos científicos, das ferramentas e signos culturais, ou seja, educar é fundamentalmente regular o comportamento infantil partindo do meio interpsicológico para se conseguir uma regulação intrapsicológica, É assim que, posteriormente, próximo à

¹³ Jean Piaget (1896-1980), pesquisador suíço, é considerado o pai do construtivismo, pautava-se na epistemologia genética a fim de compreender como se dava o conhecimento (Piaget, citado por Facci, 1978).

¹⁴ Esse lema “aprender a aprender” também foi explicado no item 1.2 do presente trabalho.

adolescência, o indivíduo torna-se capaz de se autodominar. Se a escola abstém-se de educar, o que está ocorrendo com nossas crianças? Parece que a elas não está sendo proporcionada a humanização, atingida por meio da transmissão da cultura historicamente produzida; formamos indivíduos, contraditoriamente, para manterem a sua condição hominizada.

Vigotski e Leontiev partem do pressuposto de que a educação é fundamental para que ocorra o desenvolvimento humano, pois é esta que vai propiciar a apropriação dos conteúdos já elaborados pelas gerações anteriores às gerações posteriores, o que significa proporcionar a humanização aos homens.

Saviani (2003, p.7) também acredita nesse papel da educação escolar, pois, para ele,

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Ainda acerca do construtivismo, Saviani (1997), assim como Duarte (2001), também discute que a escola dentro desta perspectiva, difundida na contemporaneidade, se mostra desvalorizada, à medida que valoriza os aspectos biológicos no desenvolvimento da criança, com uma visão naturalista da inteligência, retirando a importância da escola para a aprendizagem. De acordo com essa perspectiva, ao adquirir “maturidade” a criança é capaz de aprender, e desconsidera-se a historicidade para compreender o ser humano. É como se o homem, como explica Duarte (2001), não dependesse da educação para a formação dos processos psicológicos humanos, como se a realidade social fosse regida por forças naturais, impossibilitando, assim, o homem de dirigir e transformar os processos sociais.

Contrapomo-nos a essa visão de aprendizagem, uma vez que buscamos na psicologia histórico-cultural subsídios para compreender como ocorre o trabalho educativo. Isto porque, sob essa perspectiva, a educação escolar é vista como de importância fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – memória, pensamento abstrato, atenção voluntária. Sem um trabalho sistematizado, planejado pelo professor, e ainda com uma política de redução dos conteúdos científicos, a Educação proporciona aos indivíduos o mínimo do desenvolvimento do pensamento, como sugere Eidt (2009), em seu trabalho de doutoramento.

Diante disso, está mais do que evidente o quanto a formação dos processos psicológicos humanos depende, sim, da educação escolar, já que estes são construídos conforme as condições de educação, conforme as condições históricas e sociais proporcionadas. Não basta ter “maturidade” e condições biológicas para aprender, é necessário que seja propiciado, aos educandos, acesso aos conteúdos científicos, para que haja um desenvolvimento das funções psíquicas, bem como do pensamento.

Vale salientar que essas duas abordagens educacionais – professor prático-reflexivo e o construtivismo – estão relacionadas com a pedagogia nova¹⁵, corrente que também entende o professor como mero facilitador da aprendizagem. Além disso, essas teorias contemporâneas respondem às necessidades dessa sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que são influenciadas pelos pressupostos neoliberais. Isso é explicado por Facci (2004) da seguinte forma: “[...] as teorias abordadas tentam responder à necessidade de mudança histórica da nossa época, entretanto, elas acabam indo ao encontro dos ideários liberais que colocam apenas no indivíduo a responsabilidade pelos seus insucessos e sucessos” (p.76).

Arce (2001) também entende que estas teorias estão relacionadas às produções neoliberais, que influenciam a sociedade e a escola. Tais teorias sugerem ao professor uma posição de técnico da aprendizagem, na qual cabe a ele refletir e agir sobre sua prática. Para que isso ocorra, porém, ele precisará de um mínimo de teoria, pois sem ela o professor não consegue realizar uma reflexão mais abrangente acerca da realidade histórico-social, já que não possui embasamento teórico para criticar essa sociedade e nem como a escola está constituída. Facci (2004) acrescenta que essas teorias contribuem para embotar a possibilidade das pessoas se humanizarem, efetivamente.

Essas perspectivas contemporâneas, seja a teoria do professor reflexivo ou o construtivismo, estimulam um esvaziamento do trabalho docente e, com isso, a escola deixa de possuir seu real objetivo de levar os alunos a se apropriarem do conhecimento, o qual deve ser conquistado no processo-ensino aprendizagem. Isso ocorre porque, sob essas perspectivas, o conhecimento científico das ciências, da filosofia e da arte é considerado irrelevante, retirando-se a historicidade para compreender o indivíduo. Entende-se que a construção do conhecimento se dá individualmente e a partir da prática, seja do professor ou do aluno,

¹⁵ Esta pedagogia emerge a partir da década de 1920, com o objetivo de rever as formas tradicionais de ensino. O aluno passa a ser central no processo de aprendizagem, o interesse e a individualidade do mesmo passam a ser valorizados em detrimento do ato de ensinar e transmitir o conhecimento através do professor. Cabe ao aluno buscar ou construir o conhecimento por ele mesmo, ficando o professor e os conteúdos científicos em segundo plano (Facci, 2004).

cabendo àquele o papel de levar o aluno a desenvolver suas estruturas mentais. Sendo assim, o professor é fundamental nesse processo pedagógico (Facci, 2004).

Em se tratando especificamente da formação do professor, Arce (2001) defende que esta formação deve permitir que este profissional seja capaz de “teorizar sobre as relações entre educação e sociedade” (p.267), podendo, a partir disso, refletir sobre a sua prática, visando uma educação em que todos os alunos tenham acesso à cultura historicamente produzida, propondo mudanças a fim de humanizar os indivíduos. Para isso não devem ser subtraídos da formação dos professores conteúdos filosóficos, políticos, sociais, históricos, além do conhecimento didático-metodológico.

Nesse sentido, Saviani (1997) contribuiu ao afirmar que o professor precisa dominar, em primeiro lugar, os conhecimentos específicos da sua disciplina (seja, por exemplo, a Matemática, o Português etc), embora só esse domínio não baste, pois, segundo ele, outros aspectos precisam ser considerados para que ocorra o trabalho educativo. O segundo aspecto necessário seria possuir conhecimento didático-curricular, pois este direciona e organiza o modo como o professor vai transmitir os conhecimentos científicos, para que ocorra a apropriação destes por parte dos alunos. E o terceiro engloba o “saber pedagógico”, ou seja, o conhecimento produzido pelas ciências deve estar acoplado ao entendimento das teorias da educação. Um último aspecto, ou melhor, outro saber necessário à prática do professor seria o entendimento das condições histórico-sociais que influenciam na tarefa educativa. Isso englobaria um saber “atitudinal”, o qual levaria o professor a possuir domínio de como deve agir na sua prática.

Vale ressaltar a importância dada por Saviani (1997) para o fato de que é fundamental o domínio dos conhecimentos por parte do professor, pois é ele quem vai mediar os conhecimentos até os alunos. Facci (2004) complementa que “se o professor não tiver domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos” (p. 244). Será grande a dificuldade de retirar o espontaneísmo do cotidiano alienado dessa sociedade capitalista. Por isso, ao professor cabe estar sempre estudando as teorias pedagógicas e os avanços de várias ciências.

Acerca disso, a autora citada acima levanta o seguinte questionamento: “Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?” (Facci, 2004, p.244). É pensando nisso que vemos cada vez mais a necessidade de se

fornecer uma formação de qualidade ao educador, para que este, da mesma forma, possa transmitir qualidade no seu ensino.

Ainda sobre a formação do professor, Fernandes (1986) discute que o trabalho do professor está diretamente ligado com a sua formação política, ou seja, “se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente” (p.27). Para este autor, estando inserido em uma sociedade capitalista subdesenvolvida, com dificuldades específicas, o professor precisa aliar uma eficiente prática pedagógica a uma ação política de qualidade. “Num país como o Brasil, pela própria natureza da situação, os educadores, mais até que os políticos, são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade ao nível político” (Fernandes, 1986, p.27).

Destacamos, neste momento, que uma ação política por parte do professor, que se constitui em um aspecto importante para sua prática, só é possível se a formação deste estiver atrelada a uma reflexão crítica e política do processo de educar. Por isso, Fernandes (1986) aponta que Marx já se preocupava com a necessidade de se pensar na educação do educador. O educador deve estar preocupado com a sua relação com a sociedade e com a humanização do homem, da qual ele é desprovido, nessa sociedade.

Para este autor, o professor deve buscar mudanças dentro e fora da escola, sendo que “mudança requer luta e luta social entre classes” (Fernandes, 1986, p.26). O autor ainda esclarece que o professor não precisa ser marxista, mas deve aprender a pensar na importância das lutas de classes. Entende ainda que tanto o conservador quanto o reformista e o revolucionário desejam mudança. A diferença é que o conservador deseja alguma mudança, desde que mantenha ou amplie a sua posição de poder; o reformista encara que a mudança deve existir para sua conquista de posições de poder, enquanto o revolucionário “quer mudar porque se identifica com classes que são portadoras de idéias novas a respeito da natureza, do conteúdo da civilização e da natureza do homem” (Fernandes, 1986, p.26).

Diante do exposto acima, podemos dizer que alguma mudança somente ocorrerá, como muito bem já apontou Fernandes (1986), se houver uma luta coletiva a partir de uma formação docente política, em termos de busca por transformação, visando uma Educação de qualidade. Entendemos que a teoria histórico-cultural, como uma teoria crítica da Psicologia, cujos pressupostos acerca da natureza humana são revolucionários, se constitui em subsídio para a compreensão da realidade histórico-social, servindo de norte teórico e político para o trabalho do professor. Esta perspectiva delimita o papel da Educação escolar, bem como o do professor, acreditando que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem através do trabalho escolar sistematizado, o que permite a humanização dos indivíduos. Facci (2004) aponta que é

preciso valorizar o trabalho do professor na mediação pedagógica, para que ocorra o desenvolvimento das funções psíquicas e a apropriação dos conceitos científicos pelos alunos.

Vale ressaltar, neste momento, que a Psicologia Histórico-Cultural nos permite outro olhar acerca do trabalho do professor. Ao valorizá-lo, incitamos que a ele não cabe mais a resignação e o sentimento de impotência, muito pelo contrário, a ele também cabe transformar. Mas esse processo de mudança não se dá de uma hora para outra e depende de uma luta coletiva, que só terá início partindo de uma formação profissional de qualidade, na qual se inclua essa perspectiva.

Esse aspecto da importância da formação profissional dos educadores foi abordado anteriormente, uma vez que acreditamos na necessidade de contarmos com profissionais que possuam uma sólida formação teórico-crítica, sendo com isso capazes de rever e refletir as ideologias impostas e as concepções repletas de mitos, que permeiam o processo educativo. Vale ressaltar que estas concepções impedem, atrapalham a concretização de um ensino que garanta aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos. Da mesma forma que concordamos com Meira (2003) a respeito da necessidade de enfrentarmos o desafio de formar psicólogos eticamente comprometidos com o processo de humanização, também acreditamos ser fundamental enfrentarmos o mesmo desafio na formação dos educadores.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida sob o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, o qual possui como base metodológica e princípios epistemológicos o Materialismo Histórico-Dialético, proposto por Marx¹⁶ (1818-1883). Em consonância com o referencial teórico utilizado, o parâmetro metodológico para a construção desta pesquisa também se pautou no Materialismo Histórico-Dialético. No entanto, vale esclarecer que nesta dissertação foi realizado um exercício de análise marxista, já que não exploramos as categorias desse método e para tal, nos demandaria mais tempo e mais aprofundamento teórico. Nosso estudo se encaminhou para uma visão crítica da queixa escolar, realizando uma análise do fenômeno estudado (o conteúdo da fala das educadoras) além da aparência, captando algumas contradições e ideologias presentes. Também foi necessário recompor o objeto de estudo na totalidade, englobando os aspectos históricos e sociais envolvidos.

O método utilizado parte do pressuposto de que o homem age sobre a natureza por meio de uma atividade prática e consciente, que o permite modificar o mundo e a si mesmo. “É no processo de busca da satisfação de suas necessidades materiais que o homem trabalha, transformando a natureza, produzindo conhecimento e criando-se a si mesmo” (Andery & Sérgio, 1996, p.407). Estas autoras acrescentam que o mundo, a natureza, as Instituições, a sociedade e o próprio ser humano se constituem historicamente, o que implica na ocorrência de mudanças e alterações contínuas ao longo do tempo. Por isso, para Frigotto (2001), a proposta metodológica marxista requer uma “concepção de mundo” que busca apreender o conjunto da realidade histórica, visando novos conhecimentos e transformação do fenômeno estudado.

Andery e Sérgio (1996) ainda explicam que para conhecer a realidade através da pesquisa científica é necessário unir “teoria” e “práxis”, ou seja, para compreender um fenômeno é preciso conhecer a prática em que este está envolvido, com o respaldo do conhecimento teórico, pois assim é possível promover transformação. O método marxista não nos permite olhar a realidade pela sua aparência, pois não se conhece a realidade de modo linear, direto e ilimitado, mas procura analisar o fenômeno para recompô-lo a partir da investigação realizada. Marx ainda entende que todo fenômeno ou objeto de conhecimento constitui elementos e movimentos contraditórios que necessitam uma solução, mas esta não é definitiva, é uma solução que já contém uma nova contradição. Assim: “Se o real é em si

¹⁶ Este autor, conforme Andery e Sérgio (1996), construiu um sistema explicativo da história, da sociedade e, em consequência, do homem, entendido como um ser social e histórico.

contraditório e se seu eterno movimento, eterno fazer-se e refazer-se, é dado por esse movimento de antagonismos, o pensamento, a ciência devem buscar desvendar esse movimento que é a chave da compreensão” (Andery & Sérgio, 1996, p. 410).

A epistemologia Materialista Histórica Dialética, segundo Chizzotti (1991), “valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (p.80). Sobre isso, Martins (2006) elucida que para esta epistemologia “não basta constatar como as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos” (p.16), ou seja, não basta verificar, descrever e quantificar o fenômeno estudado, é necessário explicitar o real em sua essencialidade, desvendando as contradições, englobando o caráter histórico e social envolvido no mesmo, procurando propor uma nova sociedade, num compromisso ético-político.

Ainda quanto ao método marxiano, Martins (2006) explica que “(...) parte-se do empírico (real aparente), procede-se a sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento” (p.15). Dessa forma, analisar um fenômeno sob a égide marxista exige a compreensão da totalidade social e a importância do papel do pesquisador, que possui conhecimento teórico, como atuante na construção de conhecimento. Assim, compreender esse método implica em “não perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada” (Martins, 2006, p. 16).

Além disso, a mesma autora complementa que para a epistemologia materialista histórica dialética: “a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (p.11). Isso significa, segundo a autora, que o singular-universal como identidade dos contrários, como opostos que se complementam na lógica da dialética, não podem ser compreendidos de modo isolado, independente um do outro.

Assim, não conhecemos um fenômeno somente pela sua singularidade e nem somente pela universalidade, isto é, a construção do conhecimento concreto implica na compreensão do singular não abandonando o universal, ou o contrário, visando à construção de um saber na perspectiva da totalidade. Sintetizando, a configuração particular do fenômeno é devido à contínua tensão entre singular-universal. A particularidade representa o singular constituído em dada realidade, não de modo completo e universal, mas o singular

complementa o universal e vice-versa para se atingir a particularidade do fenômeno (Martins, 2006).

Ao nos depararmos com o objeto de estudo: as concepções das educadoras acerca das queixas escolares, foi necessário refletir sobre como apreender e analisar o conteúdo da fala das mesmas. Aguiar (2001) explica que a fala é fundamental para a análise, mas não abarca a totalidade, é preciso se ater ao processo, à gênese, às prioridades essenciais. “As falas dos sujeitos são construções” (p.134), atribuem determinações históricas, sociais e individuais, e é o pesquisador que vai em busca da essência, vai apreender o sentido constituído pelo sujeito por essas determinações.

Para se atingir o objetivo da pesquisa, foi escolhida a técnica verbal de entrevista semi-estruturada. Essa técnica, segundo Ludke e André (1986), tem início com a definição do assunto a ser abordado. Em seguida, através de um roteiro guia, o entrevistador aplica as entrevistas de modo não rígido, podendo fazer adaptações. Cabe a ele conduzir o diálogo fazendo as perguntas/interferências cabíveis, de acordo com o andamento do roteiro proposto. Durante a entrevista, o pesquisado informa questões da sua experiência e cabe ao entrevistador extrair os significados das ideias por ele reveladas, abrangendo a historicidade e a singularidade presentes nas mesmas. Ao mesmo tempo, o entrevistador mantém-se na “escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão” (Ludke e André, 1986, p. 93).

De acordo com os mesmos autores, deve-se, ainda, ter o cuidado de não manipular as respostas do entrevistado, para que estas não confirmem as expectativas do questionador. O modo escolhido para registrar os dados obtidos nesta pesquisa foi a gravação da fala durante a entrevista. Este modo de registro capta as informações da fala do entrevistado, favorecendo a comunicação entre o pesquisador e aquele. “Por outro lado, ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor” (Ludke e André, 1986, p.37).

Destaca aqui que os dados obtidos das entrevistas foram examinados mediante o procedimento da análise categorial (uma das várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo), classificando o texto em categorias, para reduzir a grande quantidade de informações passadas na comunicação, extraindo “algumas características particulares” para então se proceder à análise e interpretação dos elementos descritivos (Chizotti, 1991). Assim “esta, pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando pelo crivo da

classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (Bardin, 1977, p. 37).

Ainda segundo Bardin (1977, p.42), a análise de conteúdo admite a ausência e a presença de dadas características na mensagem, já que a análise de conteúdo é:

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esse procedimento tenta organizar, em categorias, o que aparentemente está desorganizado na mensagem, introduzindo também uma percentagem (Bardin, 1977). A construção de categorias, segundo Ludke e André (1986), deve surgir do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa, e este será o meio de se criarem categorias de forma mais segura. Estes autores ainda acrescentam que:

[...] A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (Ludke & André, 1986, p. 49).

Acerca dos dados, Ludke e André (1986) explicam que esses não se mostram de modo explícito e direto ao pesquisador, “Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito-, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (p. 4).

2.1 Caracterização das escolas

Neste item serão apresentados dados referentes a cada escola participante da pesquisa, com o intuito de melhor compreendermos como estas se constituem e funcionam. Para sua caracterização, focamos a população que a escola atende, há quanto tempo a mesma está em funcionamento, qual o seu tamanho, quantos funcionários possui, quantos alunos atende etc.

Fizeram parte deste estudo quatro escolas de ensino básico, localizadas em uma cidade do interior do Estado do Paraná, sendo duas da rede pública e duas da rede privada. As escolas privadas que correspondem ao grupo 1 (G1) foram denominadas de escola A e escola B. Já as escolas públicas, que relacionam-se ao grupo 2 (G2), foram denominadas de escola C e escola D.

Vale esclarecer que as quatro escolas participaram da pesquisa, no ano de 2008, por meio de entrevistas com as educadoras. Além disso, todas as informações acerca da caracterização das escolas foram extraídas do Projeto Político Pedagógico das respectivas escolas. Este documento foi fornecido pelas mesmas e não citamos a fonte devido ao compromisso de sigilo estabelecido com as instituições.

Grupo que corresponde às escolas privadas (G1)

- Escola A

A presente escola foi criada em 20 de março de 1952 e, atualmente, funciona em regime de externato, no período diurno, nos turnos matutino e vespertino. Atende a uma clientela provinda de diversos pontos da cidade, socialmente caracterizada como classe média, cujos pais apresentam grau de instrução oscilando entre o Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Frequentam a escola aproximadamente 820 alunos, nas seguintes modalidades: Educação Infantil 100 (cem) alunos, distribuídos em sete salas; Ensino Fundamental 540 alunos, distribuídos em salas com, no máximo, 32 alunos cada, e Ensino Médio totalizando 180 alunos.

A escola apresenta a seguinte constituição: Direção Geral; Serviços Administrativos; Coordenação Pedagógica para atender aos níveis: Maternal e Educação Infantil, Ensino Fundamental - 1ª a 6ª séries, Ensino Fundamental - 7ª e 8ª séries e Ensino Médio; Orientação Pedagógica que atua no atendimento a alunos de modo individual ou grupal, especialmente

nas questões de aprendizagem, fazendo ligação entre a família e a escola; Psicologia Escolar, que tem a função de trabalhar junto aos pais, professores, alunos e funcionários, a partir dos conteúdos psicológicos e das problemáticas surgidas no campo da aprendizagem; Fonoaudiologia Escolar, que tem a função de realizar triagens com o intuito de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e detectar possíveis dificuldades no processo ensino/aprendizagem, além de orientar pais e professores nestes aspectos, auxiliando-os nos encaminhamentos necessários. Conta ainda com Coordenação de Eventos; Coordenação da Pastoral da Educação/ Coordenação de Ensino Religioso; Serviço de Secretaria; Serviço de Tesouraria; Serviço de Recepção; Serviço de Portaria e Serviço de Biblioteca.

Em relação às condições físicas e materiais, a escola possui uma área construída de 8.683,09 metros quadrados, sendo que tem um espaço destinado ao esporte de 2.909,24 metros quadrados (três quadras). Dispõe de 25 salas de aula com metragem, em média, de 60 metros quadrados; uma biblioteca com 114,40 metros quadrados; cinco laboratórios com metragem entre 50 e 98 metros quadrados; duas praças de alimentação e pátios, e três salas de atendimento aos pais.

A escola dispõe ainda de uma biblioteca, com um acervo de, aproximadamente, 5.000 títulos atualizados, que atendem todas as séries de ensino. Oferece também uma sala de eventos, com 120 lugares. Um laboratório de Informática, que atende 40 alunos, um laboratório de Química, um de Física e um de Biologia, com materiais específicos para o atendimento aos alunos, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio. Como complementação tecnológica do aprendizado, o colégio oferece uma sala especial para atividades relacionadas ao Data Show.

Quanto ao número de funcionários que possui, a instituição conta com nove professoras de educação infantil, dezenove professoras do ensino fundamental (1ª a 4ª série), dezenove professoras do ensino fundamental (5ª a 8ª série), vinte professores do ensino médio, seis coordenadores pedagógicos, oito professores que fazem atendimento extra-classe, duas psicólogas escolares, uma fonoaudióloga escolar.

A escola dispõe ainda de: uma coordenadora de eventos, três coordenadores da pastoral/ensino religioso, um funcionário que faz atendimento ao público, uma bibliotecária, dois funcionários que atendem a portaria e um funcionário para xérox e mecanografia, dois funcionários para o laboratório de informática, três funcionários para o laboratório de Química/Física/Biologia e, aproximadamente, vinte funcionários que cuidam do serviço de limpeza e manutenção.

Em relação à Filosofia e Princípios Didático-Pedagógicos da Instituição, verificamos que esta defende uma educação que seja libertadora, pois esta propicia ao homem a consciência de que é agente da História, apropriando-se dos conhecimentos acumulados, sendo capaz de compreender a realidade, com senso crítico e democrático. É aquela que dá condições para o ser humano libertar-se da injustiça, da violência moral e física na escola e na sociedade. Valoriza as qualidades do convívio coletivo, ajudando a comunidade a superar suas limitações e a comprometer-se com as transformações sociais, exercendo efetivamente a sua cidadania. Esta educação baseia-se na concepção de homem social, concepção esta anteriormente trabalhada, que vive os valores do evangelho.

- Escola B

A presente escola foi fundada em 11 de outubro de 2004 e, atualmente, funciona no período matutino e vespertino, atendendo também em período integral. Inicia seus turnos às 7:30h e segue até às 17:30h, com oferta da modalidade Educação Infantil. O estabelecimento é mantido com seus próprios recursos. Com a mudança da mantenedora e nome fantasia, o Núcleo Regional de Educação da cidade onde se encontra a escola autorizou o funcionamento desta por quatro anos, a partir de 2006. Assim, no ano de 2008, ano em que as entrevistas foram realizadas com as educadoras do Ensino Fundamental desta escola, a mesma funcionava nas modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). No ano de 2009, entretanto, apenas a modalidade de Educação Infantil apresenta-se em atividade, sendo que o Ensino Fundamental foi desativado.

A clientela atendida provém de todas as partes da cidade. Prioritariamente, atende aos moradores do Bairro no qual situa e bairros próximos. As crianças dessa escola são provenientes da classe média. A renda familiar dos alunos gira em torno de 05 a 15 salários mínimos. A economia predominante da comunidade é o comércio.

Frequentavam a escola, à época das entrevistas, aproximadamente 35 alunos, nas modalidades: Educação Infantil, 15 alunos, distribuídos em três salas e Ensino Fundamental, 20 alunos, distribuídos em quatro salas, com uma média de cinco alunos em cada sala.

O estabelecimento conta com espaço físico adequado, dando aos alunos o conforto necessário para o desenvolvimento das atividades programadas.

Em 2008, a escola apresentava a seguinte constituição: Direção, Coordenação Pedagógica, Secretaria e Professores altamente habilitados, dentro dos princípios que regem a lei. Por se tratar de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental pequena, sempre se exigiu uma participação mais efetiva de todos junto à dinâmica escolar. Trabalhavam

juntos: Direção (1), Coordenação (1) e Professores (9), de forma a estabelecerem todas as atividades visando dar aos alunos maior segurança em todo o seu processo de aprendizagem. Outros serviços são, ainda hoje, exercidos por funcionário contratado para a limpeza e atendimento de pátio (1 auxiliar de Serviços Gerais).

O corpo docente, naquela data, era composto pelos seguintes professores: 09 professores no total, sendo: 07 professores regentes de classe; 01 professor de Educação Física e 01 professor de Educação Artística.

Em relação à Filosofia e Princípios Didático-Pedagógicos da Instituição, verificamos que esta defende uma educação que transmita as bases, os fundamentos do saber, do conhecimento sistematizado que, por direito, todo aluno deve receber, constituindo-se em instrumental necessário ao exercício da cidadania e da autorrealização. Este conhecimento transmitido considera a possibilidade de renovação, reflexão, crítica e construção do seu próprio saber, visando homens críticos e conscientes, que busquem incessantemente o conhecimento e as novas tecnologias oferecidas, com o objetivo de iniciar bem cedo a formação de cidadania. Vale ressaltar que um dos procedimentos norteadores da ação do professor está pautado na seguinte concepção de ensino e aprendizagem: Para que haja sucesso, é preciso que o espaço da sala de aula seja de construção, de apropriação do conhecimento, onde a educação deva ser estruturada em quatro alicerces - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. É importante mencionar que essa proposta pedagógica é inspirada na obra de Jacques Delors.

Grupo que corresponde às escolas públicas (G2)

- Escola C

Em 29 de maio de 1974, o Governo do Estado do Paraná criou e autorizou o funcionamento da presente escola, sob a modalidade de 1º grau. Em 1994, a Escola implantou o Ciclo Básico de Alfabetização de quatro anos, atendendo às necessidades de continuidade de reorganização da escola pública. Em 1995, esta escola constituiu-se em Ensino de 1º e 2º graus, hoje Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, a mesma funciona em regime de externato, no período diurno, nos turnos matutino e vespertino.

Atende uma clientela composta por população heterogênea, ou seja, alunos de diversas classes sociais, sendo eles filhos de funcionários da Universidade correspondente e trabalhadores de diversas profissões da cidade à qual pertence e da região, como de professores (da educação infantil ao nível superior), comerciantes, empresários, funcionários

públicos (estaduais, municipais e federais), profissionais autônomos, motoristas, costureiras, vendedores, técnicos administrativos, bancários, técnicos e auxiliares de laboratório, advogados, contadores, dentistas, administradores de empresas, engenheiros civis, agrônomos, agricultores, eletricitas, mecânicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, policiais, vigias, zeladores/serventes e de outras profissões, com menor número de representantes. Os alunos são oriundos do bairro onde está situado o Colégio, de bairros próximos, de outros bairros e, inclusive, dos municípios vizinhos.

Frequentam a escola aproximadamente 852 alunos, nas seguintes modalidades: Pré-escola, 47 alunos, distribuídos em duas salas, que funcionam somente no período da tarde; Ensino Fundamental, 609 alunos, distribuídos em vinte salas de aula, sendo que 1ª e 2ª séries funcionando à tarde, 3ª e 4ª manhã e tarde, 5ª e 6ª manhã e 7ª e 8ª manhã e tarde; e Ensino Médio, com 196 alunos, distribuídos em seis salas, que funcionam somente no período da manhã.

A escola apresenta a seguinte constituição: aspectos administrativos e pedagógicos. No campo administrativo, deve ser assegurada a locação e gestão de recursos humanos, financeiros e físicos. Quanto à locação e gestão de recursos humanos, o Colégio é um órgão conveniado com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, mas possui servidores mantidos pelo Governo Estadual e também pelo Municipal. A estrutura física do Colégio ocupa uma área livre de 16.224,51 m², com 4.419,19 m² de área construída. As instalações e os recursos estão assim distribuídos: **Bloco A:** Arena (2): Anfiteatro; **Bloco B:** Ginásio Coberto; **Bloco C:** Secretaria, Refeitório, Laboratório de Informática e Ciências, Sala dos Professores, Sala da Direção e Vice-direção, Banheiros/Vestiário dos alunos, Almojarifado, Banheiro dos funcionários. Educação Escolar (pavimento superior): constituído por Salas de aula, Arquivo Morto 1 – Documentação de alunos, Sala de Acompanhamento Pedagógico. **Bloco D:** Sala de Reuniões, Arquivo Morto 2 - Documentação Geral, Biblioteca (F6, F7 e F8), Sala de Ginástica e Jogos. **Bloco E:** Cantina. **Bloco F:** Difusão Cultural - Auditório (4). **Bloco G:** Educação Pré-escolar e Ensino Fundamental: constituído por Sala dos Professores (2), Salas de Aula, Sanitários Masculino e Feminino, Vestiário dos Funcionários, Pátio Coberto, Coordenação: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Sala de Planejamento.

Quanto ao número de funcionários que possui, a escola conta com dois professores da pré-escola, quinze professores do ensino fundamental (1ª a 4ª série), dezoito professores do ensino fundamental (5ª a 8ª série), dezesseis professores do ensino médio, três diretores e nove coordenadores pedagógicos.

A escola dispõe ainda de quatorze funcionários que cuidam do serviço de limpeza e manutenção (serviços gerais); oito funcionários de apoio (técnicos administrativos) e três técnicos em assuntos universitários.

Em relação à Filosofia e Princípios Didático-Pedagógicos da Instituição, verificamos que esta defende uma formação educacional fundamentada em pressupostos histórico-filosóficos, pautada no desenvolvimento humano e social. A Educação como o ato de transmitir a alguém conhecimentos acumulados pela humanidade pode e deve cumprir um papel significativo como freio ao processo de desumanização, ou, mais que isso, é condição necessária (ainda que insuficiente) no projeto social de sua reversão. A educação escolar não pode limitar-se ao senso comum. Para isto existem todos os aparelhos de reprodução da ideologia das classes dominantes. Como superação, a educação prevê recusas, embates, esforços por parte de quem ensina e de quem aprende. O conhecimento fragmentado pelas disciplinas deve ser reconstruído em adequação com a totalidade da realidade. Compete ao professor estabelecer as mediações que sustentem o seu conhecimento e reconstruí-las em direção ao conhecimento do aluno. As teorias que negam ao professor esta responsabilidade e que se escondem por trás de uma hipócrita aversão a uma suposta relação de dominação professor/aluno nada mais fazem do que negar ao aluno este caminho.

- Escola D

A presente escola foi inaugurada em 10 de maio de 1969. A área do terreno destinada a ela é de 5.284 m². A partir de 1993, passou a funcionar na escola o Ciclo Básico de ensino, o qual persiste até hoje. Atualmente, funciona em regime de externato, no período diurno, nos turnos matutino e vespertino. O estabelecimento era, até há pouco tempo, mantido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, mas, recentemente, tornou-se Municipal. Além disso, a escola, neste ano de 2009, apresenta-se em reforma, não sendo possível obter a caracterização na versão atualizada da mesma.

A escola atende crianças de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental. Sua clientela provém de várias localidades, incluindo bairros distantes e mesmo outros municípios próximos. Os pais alegam buscar a escola por trabalharem nas proximidades da mesma. A maioria dos alunos são filhos de trabalhadores de baixa renda.

O número total de alunos matriculados é de 227. Dentre esses, 194 frequentam a escola, sendo 108 no período da manhã e 119 no período da tarde. O índice de faltas entre os que frequentam as aulas é alto. As salas possuem entre 18 e 30 alunos. Os alunos estão distribuídos em 10 turmas, sendo quatro no período matutino e seis no período vespertino. Há

também a sala de recursos, que conta com 14 alunos de diversas séries; e a sala de contra-turno, com 12 alunos fixos e outros que frequentam a turma conforme a necessidade apontada pelo professor da turma. As turmas de contra-turno e sala de recursos foram criadas para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ambas atendem aos alunos no período contrário ao qual ele está matriculado, duas vezes por semana. A turma de recursos abrange os alunos que apresentam maiores dificuldades e que passaram pela avaliação da Orientadora Educacional. Eles permanecem na turma durante todo o ano escolar. A turma de contra-turno abarca os alunos que têm dificuldades mais leves, os quais ficam na turma apenas pelo tempo que o professor achar necessário. Há também uma sala de condutas típicas, com quatro alunos matriculados.

A escola apresenta a seguinte constituição: 10 salas de aula, incluindo a sala de vídeo e a de jogos. Possui também uma biblioteca equipada com livros de leitura e livros didáticos para pesquisa, sala dos professores, sala da direção, sala da supervisão, sala da coordenação, secretaria, cozinha, dois banheiros para alunos e dois banheiros para professores. Há também um pátio amplo e uma quadra de esportes de tamanho razoável. Quanto aos recursos didáticos pedagógicos, a escola possui um vídeo e um aparelho de DVD, que são usados frequentemente, e um retroprojektor.

Quanto ao número de funcionários, a escola conta com 10 professores titulares, 01 professor auxiliar, 01 professor da Sala de conduta, 01 professor contra-turnista, 01 professor de Educação Física e 02 professores de Educação Artística. Possui ainda 01 diretor; três professores pedagogos (equipe pedagógica); 02 coordenadores pedagógicos, um no período da manhã e outro no período da tarde. A escola dispõe ainda de: duas secretárias, uma cozinheira, duas auxiliares de cozinha e um bibliotecário.

Em relação à Filosofia e Princípios Didático-Pedagógicos da Instituição, verificamos que esta defende uma educação que deve formar cidadãos responsáveis, que cumpram seus deveres com honestidade, sem preconceito e solidários. O processo de ensino-aprendizagem deve abranger o fenômeno da construção do conhecimento, bem como todos os aspectos que permeiam esse processo. Além disso, também devem ser desenvolvidas a criatividade e o espírito crítico. O ensino deve favorecer o desenvolvimento das potencialidades do aluno, bem como do sentimento de autonomia e segurança em relação as suas próprias capacidades. A escola se empenha no cumprimento da sua função, que é a socialização do conhecimento científico. A metodologia citada e o processo de ensino aprendizagem têm fundamentação teórica no Socioconstrutivismo, de Vigotski e Piaget.

2.2 Participantes

Participaram desta pesquisa vinte e quatro educadoras (professoras, diretoras, coordenadoras etc), constituindo dois grupos de participantes: o G1 com doze educadoras de escolas privadas e G2 com doze educadoras de escolas públicas.

Grupo de participantes que pertencem à escola privada (G1)

Todas as participantes do grupo formado por profissionais da escola privada (G1) possuíam idade variando entre 21 anos e 70 anos. Apenas uma professora possuía 21 anos, assim como apenas a diretora de um colégio possuía 70 anos. Apenas uma educadora possuía 28 anos. A maioria das educadoras se encontrava na faixa etária dos 30 aos 45 anos (30, 35, 36, 39, 40, 43 anos), sendo que três educadoras possuíam 45 anos. Quanto ao grau de escolaridade, variava entre ter o curso de Magistério e estar cursando Pedagogia, até possuir outra formação superior (Geografia) juntamente com o Magistério. Três educadoras possuem especialização. Apenas uma educadora está fazendo o curso de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado. Quanto ao tempo de experiência profissional, variou de 1 ano a 30 anos de experiência, sendo que a maioria relatou possuir mais de 10 anos de experiência profissional (Anexo 5).

Grupo de participantes que pertencem à escola pública (G2)

As participantes que compõem o grupo de professoras da escola pública (G2) possuíam idade variando entre 31 anos e 48 anos. Apenas uma professora possuía 31 anos, assim como apenas uma possuía 48 anos. Apenas uma educadora também possuía 34 anos. A maioria das educadoras se encontrava na faixa etária dos 35 a 46 anos, sendo que três educadoras possuíam 42 anos, duas educadoras possuíam 46 anos e duas 38 anos e apenas uma possuía 43 anos. As participantes, quanto ao grau de escolaridade, variavam entre terem formação superior (Geografia, História), tendo também o Magistério, até educadoras que afirmaram possuir o curso de Pedagogia com especialização na área de Educação (sete educadoras). Duas educadoras possuem curso de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado. Quanto ao tempo de experiência profissional, variou de 10 anos a 29 anos de experiência, sendo que a maioria relatou possuir mais de 14 anos de experiência profissional (Anexo 5).

2.3 Material

Os materiais que foram utilizados na presente pesquisa, para coleta de dados, estão descritos a seguir:

1- *Documento de anuência da escola*: foi elaborado e entregue às escolas um documento solicitando a autorização da Direção (Anexo 1).

2- *Roteiro de entrevista*: foi elaborado pela autora, composto por sete itens a serem abordados com os participantes (Anexo 2). Para o registro dos dados, foi utilizado um gravador com fita cassete.

3- *Ficha de identificação dos participantes*: foi entregue aos educadores previamente às entrevistas. Por meio desta, foi possível obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade etc (Anexo 3).

4- *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*: documento apresentado aos participantes, no qual declaram ter recebido informação sobre o propósito do estudo, consentindo com sua assinatura (Anexo 4).

2.4 Procedimentos

Grupo de participantes que pertencem à escola privada e pública (G1 e G2)

Em um primeiro momento foi realizado o contato com a direção das escolas, com o intuito de solicitar a autorização para a coleta de dados prevista na pesquisa. Aos diretores foi esclarecido e informado do que se tratava a pesquisa, apresentando a temática, o objetivo, o referencial teórico-metodológico, delimitando o número dos participantes e o tempo necessário para proceder à entrevista com cada um deles. Foi explicado que a intenção era a de verificar, a partir das concepções dos educadores, se há diferenças acerca do modo como a queixa/fracasso escolar aparece nas escolas públicas e privadas. Vale ressaltar que a pesquisadora teve dificuldade em conseguir autorização para pesquisa em várias escolas, principalmente nas escolas privadas. Foi realizado contato com aproximadamente quinze escolas, antes de se obter a autorização dessas escolas que aceitaram participar da pesquisa.

Com o consentimento dos diretores, foi possível dar entrada com o projeto de pesquisa no Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos. Após o parecer favorável do mesmo (Anexo 6), entramos novamente em contato com a escola, a fim de marcar horário com as participantes para realizar as entrevistas, na própria escola em que trabalhavam.

No momento de cada entrevista foram explicados os objetivos e a metodologia da pesquisa, bem como apresentado o termo de consentimento. Após a anuência das educadoras, foi entregue a ficha de identificação (destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade etc.), a qual foi por elas preenchida. Em seguida, ocorreram as entrevistas. Tanto no grupo 1 como no grupo 2, as entrevistas foram realizadas em salas de aula que, naquele momento, encontravam-se disponíveis, ou na sala da coordenadora pedagógica. Nas escolas do G2 também foi utilizada a sala dos professores para a realização de algumas entrevistas.

As respostas das participantes foram obtidas através de entrevista semi-estruturada, embasada em um roteiro guia, previamente elaborado, que abarcou os assuntos a serem desenvolvidos. Para a realização da entrevista, foi necessário o uso do gravador, sendo que a mesma ocorreu em aproximadamente quarenta minutos com cada participante.

Algumas participantes relataram sentir-se incomodadas com o uso do gravador, mas, conforme a conversa ocorria, demonstravam sentir-se mais à vontade para falar sobre o assunto. Outra dificuldade encontrada foi que nos horários da gravação das entrevistas a escola estava em funcionamento, existindo, muitas vezes, crianças no pátio (em razão do horário de atividades de Educação Física ou em horário de intervalo para lanche), o que prejudicou a gravação da fita cassete, devido ao barulho.

Os dados foram trabalhados e analisados de forma a manter o anonimato, o sigilo e a privacidade sobre a identidade das participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa foi realizada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização dos dados foi feita com base nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa. Vale lembrar aqui, que estes dados foram examinados mediante análise de conteúdo. Dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi a empregada para trabalhar com os dados deste estudo. Os dados foram categorizados, apresentados em nove tabelas e analisados/discutidos utilizando-se o referencial teórico presente na introdução deste estudo. É importante destacar que, em alguns momentos, são utilizados trechos das falas das educadoras, extraídos das entrevistas, para complementar os resultados expostos nas tabelas, além de ilustrar as discussões. Assim, as educadoras são nomeadas pela letra P (significando participante), seguidas de um número e acompanhadas do grupo (escola privada- G1- ou escola pública- G2) ao qual pertencem. Exemplos: P1 G1 (participante número 1 da escola privada) P2 G1, P3 G1 até P12 G1. O mesmo ocorre com os participantes do G2.

1- Compreensão dos participantes sobre dificuldade de aprendizagem

Categorias

1.1 Aluno que não consegue acompanhar os conteúdos explicados em sala de aula: inclui as respostas das participantes que informaram entender a dificuldade de aprendizagem como sendo o não acompanhamento dos conteúdos científicos explicados em sala de aula. Exemplos: “[...] *Dificuldade de aprendizagem, eu acho que é aquela criança que não consegue acompanhar os conteúdos em sala, né? Então, daí a gente vê, eu vejo como a dificuldade de aprendizagem, dificuldade pedagógica, no caso*”; “[...] *E também a idade, também leva muito. Tem criança que demora mais pra poder captar, pra poder dar aquele clic que a gente fala, né?*”.

1.2 Aluno que não compreende os conteúdos: inclui as respostas das participantes que informaram entender a dificuldade de aprendizagem como sendo a não assimilação dos conteúdos científicos explicados em sala de aula, ou seja, não consegue compreender, apreender, assimilar esses conteúdos. Exemplos: “[...] *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*”; “[...] *Dificuldade de*

aprendizagem eu considero aquela criança que por mais que a gente viabilize os recursos metodológicos, mude, trabalhe com atividades diversificadas, ela apresenta uma dificuldade de compreensão”; “[...] A gente tenta passar um conteúdo, ele não assimila, ele não entende, que ele não interpreta bem”.

1.3 Criança que não consegue aprender: inclui as respostas das participantes que informaram sobre aqueles alunos que não estão tendo um bom aprendizado dos conteúdos na escola. Exemplos: “[...] *Dificuldade de aprendizagem pra mim é quando a criança não consegue aprender, né?*”; “[...] *Ele não consegue aprender aquilo que a escola tá propondo, que a professora está propondo*”.

1.4 Aluno que não consegue se concentrar/não presta atenção na explicação da matéria: inclui as respostas das participantes que informaram entender a dificuldade de aprendizagem como sendo a falta de concentração/atenção da criança durante a explicação da matéria. 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?*”.

1.5 Aluno que não consegue reter os conteúdos, não se apropria dos conteúdos: envolve as respostas das participantes que informaram entender a dificuldade de aprendizagem como sendo a não apropriação dos conteúdos científicos expostos em sala de aula, ou seja, não consegue reter esses conteúdos. Exemplos: “[...] *Dificuldade de aprendizagem seria aquela criança que você trabalha de várias formas, de formas diversificadas e ela não se apropria daqueles conteúdos que você tem como meta que ela atinja*”; “[...] *Problema de aprendizagem, na minha opinião, seria aquele aluno que não consegue é... reter alguma coisa*”.

1.6 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 mostram que as categorias prevalentes em relação à compreensão que as participantes possuem sobre dificuldade de aprendizagem são: *aluno que não consegue acompanhar os conteúdos explicados em sala de aula* com 26,1% das respostas; *aluno que não compreende os conteúdos* com 23,9% das respostas; e *criança que não consegue aprender* com 17,4% das respostas das participantes. Também foram

mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na respectiva Tabela.

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 acompanhar os conteúdos explicados em sala de aula	6	31,6	6	22,2	12	26,1
2- Aluno que não compreende os conteúdos	5	26,3	6	22,2	11	23,9
3- Criança que não consegue aprender	3	15,8	5	18,5	8	17,4
4- Aluno que não consegue se concentrar/não presta atenção na explicação da matéria	4	21	3	11,1	7	15,2
5- Aluno que não consegue reter os conteúdos, não se apropria dos conteúdos	-	-	6	22,2	6	13,1
6- Não respondeu à questão	1	5,3	1	3,7	2	4,3
Total	19	100	27	100	46	100

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

Por meio dos dados, verificou-se que nos dois grupos, (G1) e (G2), no entendimento das participantes sobre dificuldade de aprendizagem está embutido que são os alunos que não conseguem, não compreendem, como se o processo ensino-aprendizagem ocorresse numa mão única, como se a dificuldade de aprendizagem representasse um problema apenas do aluno, é a criança que não está sendo ou não é capaz de aprender. Isso aparece de modo tão claro que nos arriscamos a afirmar o quanto essa concepção do aluno possuir dificuldade de

aprendizagem porque não consegue aprender, compreender etc, está naturalizada, ou seja, aparece nas falas das educadoras de modo óbvio e natural, como se a dificuldade estivesse apenas no aluno. As falas seguintes expressam bem esta concepção das participantes:

[...] Dificuldade de aprendizagem pra mim é quando a criança não consegue aprender, né? (P7 G2);

[...] Bom, eu considero que 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 (P9 G1);

[...] Problema de aprendizagem na minha opinião seria aquele aluno que não consegue é... reter alguma coisa. A gente tenta passar um conteúdo, ele não assimila, ele não entende, que ele não interpreta bem, que ele não reflita sobre alguns textos ou algumas situações problemas (P8 G2);

[...] No caso da dificuldade de aprendizagem, se a criança está com dificuldade, é quando no raciocínio dela há uma dificuldade de compreender o que a gente tá falando, é... envolve mais esse lado lógico, mesmo. Se ela tá conseguindo aprender ou não as coisas que a gente fala, depois retomando se ela tá conseguindo aprender ou não (P10 G2).

Sobre isso, Nagel (2005) discute que a característica individualista é marcante no homem desse período histórico que vivemos. Eidt e Ferracioli (2007) também explicam que esta lógica do individualismo exacerbado minimiza, no indivíduo, as condições de compreender a totalidade. Compreensão esta indispensável para superar a consciência alienada e imobilizadora que defende uma visão parcial, individualizando problemas que também são de ordem social.

Sobre esse modo de compreender os fenômenos individualizando questões mais amplas, Bock (2000) contribui ao referenciar que este advém da doutrina liberal, iniciada no século XVII, a qual pregava que o indivíduo, sendo “dono de si”, dependia dele as suas escolhas; a responsabilidade e a capacidade para desenvolver os seus atributos (potencialidades) para encontrar seu lugar na sociedade. Desse modo, parece óbvio, a todos, que a capacidade para aprender também depende simplesmente do indivíduo. Eidt (2004)

ainda explica que o neoliberalismo é uma ideologia que estimula o entendimento das questões sociais de forma naturalizada, ou seja, sem fazer ligação com o contexto histórico em que são produzidas.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que a categoria prevalecente no grupo 1 (G1) foi de que as participantes descrevem a dificuldade de aprendizagem como sendo *o aluno que não consegue acompanhar os conteúdos explicados em sala de aula*, representando 31,6% das respostas. Já no grupo 2 (G2), tanto a categoria *aluno que não consegue acompanhar os conteúdos explicados em sala de aula* como as categorias: *aluno que não consegue reter os conteúdos*, *não se apropria dos conteúdos* e *aluno que não compreende os conteúdos*, representaram cada uma igualmente a porcentagem de 22,2% das respostas.

Torna-se importante destacar que a categoria: *aluno que não consegue reter os conteúdos*, *não se apropria dos conteúdos* não apareceu no G1 e em contrapartida, a categoria *aluno que não compreende os conteúdos* teve um percentual considerável de respostas, correspondendo a 26,3% neste grupo. Entendemos que as definições de ambas as categorias, apresentadas acima, são muito semelhantes, contudo, percebemos que as três primeiras categorias da Tabela 1 (*aluno que não consegue acompanhar os conteúdos explicados em sala de aula*; *aluno que não compreende os conteúdos* e *criança que não consegue aprender*) estão relacionadas à criança não conseguir aprender, compreender o que está sendo ensinado, enquanto as categorias quatro e cinco (*aluno que não consegue se concentrar/ não presta atenção na explicação da matéria* e *aluno que não consegue reter os conteúdos, não se apropria dos conteúdos*) estão relacionadas à capacidade de atenção, retenção e memorização do aluno. Com isso, pudemos observar o quanto que a memorização e o modelo de ensino-aprendizagem pautados na Pedagogia Tradicional são mais valorizados para as educadoras do G2. Percebemos, portanto, que a compreensão dessas educadoras, acerca do processo ensino-aprendizagem, ainda se embasa no modelo da Escola Tradicional, em que cabe ao aluno uma aprendizagem passiva, não questionadora, isto é, basta o aluno prestar atenção na explicação da matéria para poder memorizar o que foi explanado e assim, reter o conteúdo científico.

A partir desses dados, podemos entender como é dominante a compreensão das educadoras de que o aluno aprende os conteúdos por ele mesmo, ou seja, não se relaciona 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 está ocorrendo apenas com o aluno.

Além disso, o resultado das respostas das educadoras se mostra incoerente com o que a perspectiva histórico-cultural, que embasa este trabalho, defende. Para esta, a aprendizagem ocorre, de acordo com Vigotski (1988), primeiro nas atividades coletivas, sociais (como funções intersíquicas), 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 ele mesmo, já que o processo de aprendizagem ocorre sempre a partir das condições sociais e de ensino que lhes são proporcionadas.

Vigotski e Luria (1996) afirmam que a criança passa por um “período primitivo pré-cultural”, e que ela possui uma “constituição infantil específica”, ou seja, a estrutura de seu corpo é diferente do adulto, bem como o modo de pensar, de perceber o mundo e a sua lógica são qualitativamente diferentes ao se comparar com o adulto. É à medida que a criança entra em contato com o ambiente sociocultural que esta vai sofrendo alterações, vai desenvolvendo formas complexas de adaptação, vai substituindo as formas primitivas de comportamento para as formas adultas culturais. Duarte (1996) complementa que cabe à Educação Escolar mediar o que é cotidiano e não cotidiano na vida do indivíduo, ou seja, é a escola que vai transmitir conhecimentos além daqueles adquiridos no cotidiano, conhecimentos esses que são os conteúdos científicos, o saber sistematizado e socialmente produzido. Leontiev (1978) ainda explica que o homem, ao fazer uso de instrumentos, signos, e dos conteúdos científicos, apropria-se da cultura e se modifica internamente. Assim, é no processo educativo que a criança obtém a máxima apropriação da cultura humana.

Também observamos que, tanto no G1 como no G2, houve respostas que pertencem à categoria *não respondeu a questão*, com 5,3% e 3,7%, respectivamente. Nesses casos, as respostas referentes à compreensão dos participantes sobre dificuldade 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 compreensão sobre dificuldade de aprendizagem é a de que o aluno possui algum problema, pois, 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, a mesma 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 dos educadores sobre a dificuldade de aprendizagem é fundamental para considerar qual é o ponto de partida desses profissionais ao alegarem, como queixa escolar, que determinados alunos apresentam essa dificuldade. Nesse caso, convém pontuar que tanto no grupo das participantes que pertencem à escola privada (G1) como no grupo das participantes que pertencem à escola pública (G2), todas as categorias encontradas, que se referem à compreensão de dificuldade de aprendizagem, partem do pressuposto de que é uma dificuldade diretamente relacionada com a criança, ou seja, em nenhum momento os 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, inclusive, aspectos sociais, econômicos e políticos.

Facci (2004) complementa que “o desenvolvimento do pensamento teórico, de capacidades e habilidades intelectuais, é o resultado fundamental da educação do aluno e também daquele que ensina” (p. 246). Não nos interessa aqui culpabilizar nenhum ator envolvido no processo educacional, mas sim entender, de acordo com o respaldo teórico estudado, como as condições proporcionadas aos alunos, quanto ao que se espera da educação nessa sociedade (questões, políticas e filosóficas, englobando o modo de produção - capitalista- e os pressupostos que o sustentam - neoliberais, no caso), poderão ser melhoradas, por meio da formação teórica que sustenta a escola e do trabalho do professor.

Dessa forma, Saviani (2003) afirma que o conteúdo da Educação e a forma como se constitui são determinados pela sociedade e estão relacionados com o desenvolvimento do

processo histórico, além de dependerem desse desenvolvimento. Da mesma forma, Leontiev (1987) entende que a “relação entre o processo histórico e o processo da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do sistema educativo e vice-versa” (p. 80). No entanto, ainda de acordo com Saviani (2004) e Duarte (1996), ao mesmo tempo em que a Educação é determinada pela sociedade, ela interfere na mesma podendo ser um instrumento de transformação social.

Estes resultados mostram o quanto a compreensão das educadoras participantes dessa pesquisa, tanto das escolas privadas como das escolas públicas, ainda está fundamentada na ideia de que a “clientela é inadequada”, ou seja, são os alunos que apresentam dificuldades, sendo que estas não são compreendidas dentro de um contexto. Os resultados computados através da fala dessas educadoras 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 dos participantes sobre problema de comportamento

Categorias

2.1 Aluno que não para quieto na carteira, levanta sem pedir permissão para a professora: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aqueles alunos que não param quietos na carteira, andam pela sala, que não ficam quietos, que são agitados na sala de aula. Exemplos: “[...] *A criança com problema de comportamento, ele levanta da carteira, ele sai da sala*”; “[...] *É... não parar quieto*”; “[...] *O aluno que é muito agitado, é muito ativo na sala*”.

2.2 Criança que não respeita regras, ordens: refere-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aquelas crianças que não respeitam as regras da escola e as ordens dadas a elas. Exemplos: “[...] *É aquela criança que realmente ela não cumpre as regras estabelecidas pelo grupo, ela é uma criança que tem muito espaço, um pouco maior e não respeita o espaço das outras crianças, não respeita o espaço da sala de aula*”; “[...] *E há também casos de alunos que ele é rebelde, rebelde, no sentido assim, de não aceitar as normas, né?*”; “[...] *É a falta de limite, eu considero falta de limites, mesmo*”.

2.3 Criança que não presta atenção na aula: refere-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aqueles alunos que não prestam atenção na aula, não conseguem se concentrar. 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*”; “[...] *Que aí junta do comportamento, porque ele não se concentra, né?*”.

2.4 Criança agressiva: relaciona-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo a agressividade de alguns alunos. Exemplos: “[...] *No caso do comportamento (...) é ser agressivo*”; “[...] *Ou ficar agressiva, né?*”.

2.5 Criança sem educação/ mal educada: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo a falta de educação das crianças. Exemplos: “[...] *sem educação mesmo, daquelas sem educação mesmo*”. “[...] *Professor que ele não suporta aquele tipo de rebeldia do aluno, que ele é mal educado*”; “[...] *Eles não respeitam os professores, não respeita direção, embora são crianças de sete e oito anos, eles estão assim revoltadíssimos*”; “[...] *é... falar palavreados, e assim por diante*”.

2.6 Criança que atrapalha os amigos: relaciona-se às respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aqueles alunos que incomodam, chamam 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*”.

2.7 Criança peralta, que faz bagunça: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aquelas crianças que são peraltas, arteiras, que fazem bagunça. Exemplos: “[...] *Problemas de comportamento é aquela criança, como que eu digo... peralta*”; “[...] *Faz bagunça*”; “[...] *Fica difícil você explicar e às vezes tem aqueles que prestam atenção e acabam sendo prejudicados por aqueles que só estão fazendo bagunça mesmo*”.

2.8 Criança que conversa em sala: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aquelas crianças que falam durante as aulas. Exemplo: “[...] *A criança com problema de comportamento [...] ele conversa*”; “[...] *Aí você já percebe que começa a conversar*”; “[...] *Problema de comportamento não seria só aquela criança que fala muito*”.

2.9 Criança apática: inclui as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aqueles alunos que são apáticos, muito 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”.

2.10 Criança que grita/fala alto: envolve as respostas das participantes que informaram entender o problema de comportamento como sendo aqueles alunos que gritam com a professora, com os alunos, ou seja, falam alto em sala de aula. Exemplos: “[...] Tudo o que é perguntado é gritado na hora de responder”; “[...] Fala alto”.

TABELA 2 – Compreensão das participantes sobre problemas de comportamento

Categorias	G1 Escola privada		G2 Escola pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
1- Aluno que não para quieto na carteira, levanta sem pedir permissão para a professora	6	19,4	5	13,9	11	16,4
2- Criança que não respeita regras, ordens	4	12,9	7	19,5	11	16,4
3- Criança que não presta atenção à aula	6	19,4	3	8,3	9	13,4
4- Criança agressiva	3	9,7	5	13,9	8	11,9
5- Criança sem educação/mal educada	4	12,9	3	8,3	7	10,4
6- Criança que atrapalha os amigos	2	6,4	4	11,1	6	9
7- Criança peralta, que faz bagunça	3	9,7	2	5,6	5	7,5
8- Criança que conversa em sala	1	3,2	4	11,1	5	7,5
9- Criança apática	-	-	3	8,3	3	4,5
10- Criança que grita/fala alto	2	6,4	-	-	2	3
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.

Os dados apresentados na Tabela 2 mostram que as categorias prevalecentes em relação à compreensão que os participantes possuem sobre problemas de comportamento são: *aluno que não para quieto na carteira, levanta sem pedir permissão para a professora e criança que não respeita regras, ordens*, igualmente com 16,4% das respostas; *criança que não presta atenção na aula* com 13,4% das respostas; e *criança agressiva* com 11,9% das respostas das participantes. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na respectiva Tabela.

Por meio dos dados coletados, verificamos nos dois grupos, (G1) e (G2), que o entendimento das participantes sobre problemas de comportamento está relacionado aos 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).

Como pode ser observado, nas respostas das educadoras está embutida a ideia de que o aluno apresenta problema de comportamento por ele mesmo, não relacionando que esse problema de comportamento possa estar ocorrendo devido a outros fenômenos, que provocam essa forma de agir. Todas essas respostas acerca dos comportamentos dos alunos em sala de aula vão de encontro ao que Meira (2003) relata aparecer nas queixas dos educadores, sendo elas “[...] 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)

As educadoras não relatam a possibilidade desses comportamentos serem produto de um contexto escolar e social, como sugere Eidt (2004). Ou seja, não se relaciona o aluno “indisciplinado” ao contexto da sociedade, da escola e da família atual. Os participantes

simplesmente compreendem que esses comportamentos ocorrem porque são crianças “naturalmente indisciplinadas” e, diante disso, não há nada que possa ser feito.

Os dados revelam também o quanto os educadores anseiam por um aluno “naturalmente disciplinado”. Porém, Boarini (1998) explica que é fundamental questionar, além da escola e da sociedade, também o conceito de disciplina. Para ela, a disciplina é importante e deve ir sendo construída no dia-a-dia da sala de aula, para que as atividades educativas possam acontecer. Contudo, a disciplina não deve ser rígida e padronizada a ponto de tolher a criatividade e a autonomia dos alunos.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que as categorias prevalecentes no G1 foram as que as participantes descreveram o problema de comportamento como sendo *o aluno que não para quieto na carteira, levanta sem pedir permissão para a professora e criança que não presta atenção na aula*, ambas representando 19,4% das respostas. Ainda no mesmo grupo (G1), as categorias que tiveram um percentual considerável foram: *criança sem educação/ mal educada* e *criança que não respeita regras, ordens*, correspondendo a 12,9% das respostas, cada.

Já no G2, a categoria prevalecente foi *criança que não respeita regras, ordens* representando 19,5% das respostas. Aparecem em seguida, no mesmo grupo (G2), as categorias: *aluno que não para quieto na carteira, levanta sem pedir permissão para a professora* e *criança agressiva*, representando cada uma, igualmente, a porcentagem de 13,9% das respostas.

No G1, a categoria *criança agressiva* corresponde a 9,7% das respostas, e com esse mesmo percentual aparece a categoria *criança peralta, que faz bagunça*. Já as categorias *criança que atrapalha os amigos* e *criança que conversa em sala* corresponderam a 6,4% e 3,2%, respectivamente. Quanto às categorias *criança que atrapalha os amigos* e *criança que conversa em sala*, referentes ao G2, ambas apresentam um percentual de 11,1%. Ainda no mesmo grupo (G2), as categorias *criança sem educação/ mal educada* e *criança que não presta atenção na aula* representam ambas 8,3%. Já *criança peralta, que faz bagunça*, foi uma categoria que representou 5,6% das respostas.

Esses resultados nos levam a afirmar que os problemas de comportamento dos alunos são analisados, pelas educadoras de ambos os grupos, como sendo de ordem individual. Isto indica que não há diferenças entre as participantes das duas redes quanto à compreensão que os mesmos possuem 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, como nos coloca o materialismo histórico, sem ocultar os determinantes econômicos, sociais e políticos envolvidos na constituição da Educação atual.

Esses comportamentos apresentados em sala de aula, tal como pode ser observado 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 estabelecidas, bem como determinar o modo de ser, de pensar, agir, ou seja, as características humanas. Por isso, conforme Boarini (1998), a disciplina ou a indisciplina, e acrescentamos aqui outros comportamentos característicos de uma determinada época, “não são exclusivamente reações comportamentais de um indivíduo em particular” (p.16). Eidt (2004) complementa 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 eles 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 regulado em princípio 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 essas funções, tais 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.

Torna-se importante acrescentar que a categoria *criança apática* não apareceu no G1, sendo que no G2 esta categoria corresponde a 8,3% das respostas. Já a categoria *criança que grita/fala alto* não apareceu no G2, sendo que no G1 teve percentual de 6,4%. A categoria *criança apática*, que apareceu apenas no G2 (escola pública), merece destaque, pois, tal como foi comentado pelas educadoras, a preocupação não se restringe apenas ao aluno agitado,

agressivo ou desrespeitoso com os adultos, mas preocupa também os alunos que são apáticos. As educadoras partem do princípio de que os alunos são apáticos por eles mesmos, como se isso fizesse parte da personalidade do aluno. Em nenhum momento percebemos questionamentos sobre o que estaria ocorrendo com essa criança para que ela agisse assim, apática ou com ausência de motivação para as tarefas escolares. A fala de uma educadora revela o seguinte:

[...] Problema de comportamento não seria só aquela criança que fala muito, e não para quieta, mas seria também aquela apática, aquela que não se interessa por aquilo que você se propõe a estar ensinando, aquilo que faz parte do planejamento das atividades (P6 G2).

Sobre o exposto acima, Meira (2003) pontua 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 autonomia, e 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, levando ao autoritarismo/abandono de autoridade, gerando um clima de ameaça, agressividade/apatia, violência, indisciplina. Dessa forma, as relações interpessoais precisam ser construídas de modo intencional e não espontâneo.

Collares e Moysés (1996) também discutem que a apatia (baixa auto-estima, timidez extrema etc) na criança é preocupante e explicam que esta também pode estar sendo produzida no interior da escola. As autoras discutem a situação das “crianças normais que, com o passar do tempo, vão se tornando doentes. Até o momento em que acabam precisando de uma atenção especializada não pelo fracasso escolar, mas pelo estigma com que vivem” (p.226 e 227). São crianças que precisam de tratamento psicológico “para que reconquistem sua normalidade, da qual foram privadas” (Collares & Moysés, 1996, p. 227).

Na Tabela 6, serão esclarecidas quais as causas dos problemas de comportamento, na concepção das educadoras. Nesta, outras respostas e categorias foram criadas, mas em princípio a concepção das educadoras acerca das dificuldades escolares vem atrelada a uma compreensão de que o problema de comportamento é apenas decorrente do aluno ou decorrente da educação fornecida por sua família. As seguintes falas das educadoras ilustram bem este fato:

[...] No caso do comportamento, pode ser problemas de casa, convívio de casa, como ela é educada em casa, como ela convive com os irmãos, se tiver, ou com os amigos, é... todas as pessoas que o rodeiam. E, também, pode também ser no caso de algum outro comportamento mental, também algum distúrbio que pode ser um caso de hiperativo ou outro problema assim que a gente ainda não sabe e que talvez a família também não saiba, mas que depois ela possa apresentar isso na sala de aula. É... não parar quieto, não prestar atenção, é ser agressivo, é... falar palavreados, e assim por diante (P6 G1);

[...] E dificuldade de comportamento é aquele que a criança traz que ela não consegue se socializar com os outros, não consegue se relacionar com os outros, com o professor e isso é um tipo de dificuldade de comportamento. Ou que ele é muito agressivo, ou muito apático (P9 G2).

Essas falas, que também demonstram a compreensão das participantes sobre os problemas de comportamento que aparecem na escola, tanto do G1 como do G2, demonstrados na Tabela 2, confirmam que os alunos são culpabilizados pelo problema de comportamento. Em nenhum momento as participantes relacionaram a existência do problema de comportamento com a sociedade que produz determinadas características nos indivíduos e nem com a qualidade das práticas pedagógicas e com os diferentes tipos de relações interpessoais que são estabelecidas entre professor e aluno, em sala de aula. Esses dados apontam que as educadoras da escola privada (G1) também possuem como queixa o problema de comportamento dos alunos e compreendem este fenômeno da mesma forma que as educadoras da escola pública.

3. Como as participantes lidam com as dificuldades de aprendizagem

Categorias

3.1 A professora procura resolver em sala de aula: inclui as respostas das participantes que informaram lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos procurando trocar a atividade/trabalhar por outras atividades; procurando conversar com a

criança; colocando o aluno próximo da professora na sala de aula; realizando uma sondagem inicial e colocando a auxiliar de sala (ou em contra-turno) para trabalhar individualmente com o aluno, antes de encaminhar à coordenação ou direção. Exemplos: “[...] *Com as crianças que têm dificuldade a gente tenta trabalhar com outras atividades*”; “[...] *Primeira coisa, a gente tenta se aproximar desse aluno, conversar*”; “[...] *Aquele aluno que te exige mais, ele tem que estar sempre pertinho da professora*”; “[...] *Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tenho alguns alunos assim, que é atendido pessoalmente, individualmente, com professor auxiliar*”.

3.2 Encaminhamento para sala de reforço/ contra-turno: refere-se às respostas das participantes que informaram lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos oferecendo atendimento pedagógico na própria escola, em horário contrário ao que a criança estuda. Exemplos: “[...] *E também tem o reforço, no horário contrário que a criança está estudando pra tentar sanar essas dificuldades*”; “[...] *Na escola a gente faz também pequenos agrupamentos, que seriam as aulas de contra-turno*”.

3.3 Encaminhamento para a coordenação pedagógica ou direção e esta comunica a família: refere-se às respostas das participantes que informaram lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos encaminhando à coordenação pedagógica ou direção, e esta chamando a família, normalmente os pais ou responsáveis, para conversar sobre o que está ocorrendo com a criança (isso ocorre depois que o professor tenta trabalhar com a criança em sala de aula). Exemplos: “[...] *É chamado os pais pra ver de onde, o que o pai tá achando, se isso ele já vinha apresentando há algum tempo*”; “[...] *Chama os pais dele e os pais, e a criança que apresenta dificuldades*”; “[...] *Ah, conversa com a família, né?*”.

3.4 Encaminhamento para um profissional especializado: inclui as respostas das participantes que informaram que encaminham as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem para um profissional especializado (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, neurologista), fora do âmbito escolar, quando há suspeita de algo mais grave com a mesma. Exemplos: “[...] *Então, a escola sempre propõe encaminhamento*”; “[...] *É encaminhado via posto de saúde, aí lá no posto ele vai entrar na fila de espera*”; “[...] *Quando é alguma coisa muito profunda, a criança vem até mim, daí eu faço uma triagem com ela e daí nós em conselho, junto com as professoras, vemos a necessidade de um encaminhamento pra fora, tá?*”.

3.5 A coordenadora pedagógica trabalha com o aluno: envolve as respostas das participantes que informaram que são as coordenadoras pedagógicas da escola que atendem aos alunos com as dificuldades de aprendizagem, auxiliando-os individualmente. Exemplos:

“[...] E quando precisa também, a coordenação também acaba pegando essas crianças pra tá levando em um outro lugar, pra estar trabalhando, aplicando alguma atividade inferior da que as crianças estão trabalhando na sala”; “[...] No caso de casos mais graves, passamos pra coordenadora e psicóloga, onde são analisados”.

3.6 Encaminhamento para a psicóloga da escola: inclui as respostas das participantes que informaram que os alunos com dificuldades de aprendizagem são encaminhados para a psicóloga da escola e esta realiza uma triagem para tentar verificar o que está ocorrendo com os mesmos. Exemplos: *“[...] A psicóloga da escola faz um trabalho na sala, né? De orientação, ela vê, ela...”*; *“[...] Então, aí o que a gente faz, daí a V. a Psicóloga Escolar ela entra em sala, ela organiza, ela avalia a criança ali, com a professora, tá?”.*

3.7 Não tem aluno com dificuldade de aprendizagem na sala: inclui as respostas das participantes que informaram não ter aluno com dificuldade de aprendizagem na sala de aula ou ser difícil a ocorrência deste problema na escola. Exemplos: *“[...] No caso do aprendizado, eu não tenho nenhum aluno com dificuldade”*; *“[...] Então, aqui é uma escola de porte pequeno, então, dificuldades de aprendizagem é bem difícil encontrar”.*

3.8 Encaminhamento quando necessário para o Conselho Tutelar: refere-se às respostas das participantes que informaram encaminhar os alunos para o Conselho Tutelar quando percebem que os pais estão sendo negligentes no cuidado das crianças. Exemplos: *“[...] Aí a gente tenta de várias formas, e se a gente não consegue... Por exemplo, nós temos um aluno que falta muito, nós já conversamos com a mãe, aí a I. encaminha pro conselho tutelar, aí a gente faz a coisa certa, que é encaminhar pro conselho, pra ela chegar à noção que o filho dela tem direito a estudar e a ter uma boa Educação”.*

3.9 Encaminhamento para sala de recurso: inclui as respostas das participantes que informaram encaminhar os alunos para sala de recurso quando entendem que a criança precisa de um acompanhamento diferenciado. Exemplos: *“[...] Aí é claro que há também a sala de recursos, a sala de, né? Mas há necessidade de avaliação, encaminhamento, avaliação, todo procedimento burocrático, né? Pra verificar se esse aluno tem realmente essa necessidade desse atendimento de sala de recurso”.*

Os dados apresentados na Tabela 3, a seguir, mostram que as categorias prevalentes em relação a como as participantes lidam com as dificuldades de aprendizagem são: *a professora procura resolver em sala de aula* com 43,4% das respostas; *encaminhamento para sala de reforço/ contra-turno* com 17,9% das respostas; e *encaminhamento para a coordenação pedagógica ou direção e esta comunica a família* com

16% das respostas. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na respectiva Tabela.

TABELA 3 – Como as participantes lidam com as dificuldades de aprendizagem

Categorias	G1 Escola privada		G2 Escola pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
1- A professora procura resolver em sala de aula	21	41,2	25	45,5	46	43,4
2- Encaminhamento para sala de reforço/ contra-turno	8	15,7	11	20	19	17,9
3- Encaminhamento para a coordenação pedagógica ou direção e esta comunica a família	8	15,7	9	16,4	17	16
4- Encaminhamento para um profissional especializado	6	11,8	5	9,1	11	10,4
5- A coordenadora pedagógica trabalha com o aluno	2	3,9	1	1,8	3	2,8
6- Encaminhamento para a psicóloga da escola	4	7,8	-	-	4	3,8
7- Não tem aluno com dificuldade de aprendizagem na sala	2	3,9	-	-	2	1,9
8- Encaminhamento quando necessário para o Conselho tutelar	-	-	2	3,6	2	1,9
9- Encaminhamento para sala de recurso	-	-	2	3,6	2	1,9
Total	51	100	55	100	106	100

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

Por meio dos dados coletados, verificou-se que nos dois grupos, (G1) e (G2), a forma como as participantes lidam com as dificuldades de aprendizagem revela o esforço das educadoras para tentar superar essa problemática dentro da escola. Mas para isso, conforme Eidt (2004), faz-se necessário o entendimento de que os problemas escolares ocorrem à luz

das relações estabelecidas nesta sociedade, pois “Somente uma análise que supere a dicotomia indivíduo-sociedade, compreendendo ambos em constante relação dialética, possibilita a apreensão do fenômeno em questão em sua totalidade” (p.24).

Entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural fornece subsídios para isto, pois possibilita uma compreensão da queixa escolar englobando fatores individuais e fatores sociais na produção da mesma, uma vez que a prática pedagógica, segundo Facci (2004), é uma ação planejada e sistematizada pelo professor, que faz a mediação entre os conteúdos curriculares, a cultura e o aluno, a fim de desenvolver suas funções psíquicas superiores. Com isso, “A capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento, entre outras funções, são adquiridas por meio das relações sociais” (Facci, 2004, p.147). Além disso, esta teoria nos remete a uma análise do momento histórico e social que está influenciando a prática pedagógica, já que possui como pressuposto o método materialista histórico-dialético para a compreensão dos fenômenos escolares.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que as categorias prevalentes, tanto no G1 como no G2, de como os educadores lidam com as dificuldades de aprendizagem, foram as seguintes: *a professora procura resolver em sala de aula*, com 41,2% das respostas do G1 e 45,5% das respostas do G2; em seguida, *encaminhamento para sala de reforço/ contra-turno* e *encaminhamento para a coordenação pedagógica ou direção e esta comunica a família*, representando ambas 15,7% das respostas do G1 e 20% e 16,4% das respostas do G2, respectivamente. Esses resultados mostram que não há diferenças significativas entre a maioria das educadoras de ambos os grupos (G1 e G2) na forma de lidar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, isto é, em um primeiro momento procuram trabalhar com estas crianças, tentando resolver os problemas no próprio contexto de sala de aula.

Vale destacar aqui a categoria *encaminhamento para um profissional especializado*, que, apesar de apresentar-se com um percentual menor em ambos os grupos, consideramos significativa a porcentagem de 11,8%, das respostas do G1 e 9,1% do G2. Estes dados demonstram que há educadoras, tanto do G1 como do G2, que encaminham os seus alunos com dificuldades de aprendizagem para atendimento com profissionais fora da escola. Entretanto, não sabemos em que porcentagem os alunos da escola pública encaminhados conseguem concretizar este tipo de atendimento, pois acreditamos que o acesso para os alunos de escolas privadas a profissionais especializados (psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos etc) é mais fácil do que para os alunos de escola pública, devido as suas condições socioeconômicas favoráveis a um atendimento particular. Além disso, dentro da escola privada (G1) as educadoras contam com o auxílio de profissionais especializados

que trabalham na própria escola, e assim a categoria *encaminhamento para a psicóloga da escola* representou 7,8% das respostas deste grupo, enquanto no G2 essa categoria não existiu. Vale ilustrar essas categorias discutidas acima por meio das seguintes falas:

[...] Aí chamamos os pais, aí numa reunião passamos: Seu filho precisa de um acompanhamento por um profissional, né? Aí, aonde oferecemos alguns nomes de alguns profissionais, aonde a criança é encaminhada (P11 G1);

[...] Os outros não, os outros são mais tranquilos porque aqui a gente quase não tem esse problema, pelo menos com os pequenos, porque tem um arsenal muito grande de profissionais por trás desse aluno, né? Então, aqui na escola a gente tem Psicólogo, tem Psicopedagogo, tem Fonoaterapia, tem um monte de coisa. Então, a gente já faz o diagnóstico no começo do ano e encaminha. Chama a família, com a assistência desses profissionais aqui dentro da escola e a gente já faz encaminhamento. Então, se tem alguma coisa, o resultado já vem rápido porque os pais procuram ajuda, né? (P1G1).

No entanto, é pertinente discutir essa recorrente atuação das educadoras de realizar encaminhamentos, por dificuldades de aprendizagem, para atendimentos de ordem médica ou psicológica. Mas, antes de iniciarmos essa discussão, vale citar a fala de uma educadora de escola pública que relata como funciona o encaminhamento da criança, em sua escola, para profissionais especializados:

[...] É encaminhado via posto de saúde, aí lá no posto ele vai entrar na fila de espera, ou se houver necessidade dá pra encaixar uma consulta, dependendo da situação e é via posto de saúde. Se o pai tiver, claro, plano de saúde ele acaba procurando o plano, mas, infelizmente, nós não temos um psicólogo e um neuro que atenda diretamente as escolas, tem via posto de saúde, com certeza (P5 G2).

Vemos assim que o encaminhamento nas escolas públicas também é frequente, embora o acesso aos profissionais especializados seja conseguido com mais demora e impedimentos.

Constatamos, mediante os dados apresentados na Tabela 3, o mesmo que M.P.R. Souza (1997) verificou em seu estudo, isto é, que muitas crianças são encaminhadas para atendimento psicológico por queixas relacionadas a dificuldades escolares, como problemas de aprendizagem ou de comportamento. O problema é que essas crianças, ao serem encaminhadas para os profissionais de saúde ou de saúde mental, segundo Boarini (1998), caem na prática histórica e polêmica de serem psicologizadas e medicalizadas por problemas de aprendizagem que poderiam ser resolvidos, estritamente, no ambiente escolar. Se isso ocorre, segundo Collares e Moysés (1996), acaba-se deslocando “o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à Educação” (p. 28). A isso se deu o nome de medicalização ou patologização do processo ensino-aprendizagem, já que diversos profissionais da área da saúde têm sido envolvidos em trabalhos com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com M.P.R. Souza (2000) quando pontua que, antes de levantarmos a hipótese de distúrbio de aprendizagem em alguma criança, devemos levantar todas as informações e análises dentro da escola onde a queixa é produzida. Além disso, Eidt e Tuleski (2007b) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem ser revertidas, por serem produzidas no processo ensino-aprendizagem e não relacionadas a disfunções do sistema nervoso central (SNC), tal como sugerem as definições de distúrbios de aprendizagem. Mas, quando se parte do pressuposto que existe algum problema com a criança, retira-se a possibilidade de rever como está sendo a Educação escolar dessas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Não excluimos aqui o fato de que realmente existem crianças com disfunções no sistema nervoso central, apenas não concordamos com a generalização, que faz com que todas as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem sejam encaminhadas, partindo-se do pressuposto de que as mesmas apresentam algum problema, seja psicológico ou neurológico. A questão não é encaminhar ou não encaminhar uma criança para atendimento especializado, a questão é: parte-se do que para realizar esse encaminhamento? Como o atendimento é realizado? Defendemos a atuação de profissionais que pensem os problemas escolares considerando a totalidade e não apenas busquem no aluno dificuldades intelectuais e afetivas, pois, se não existir essa compreensão, acaba-se legitimando que o problema está no aluno.

Nesse contexto, ao serem transferidos problemas sociais para o âmbito individual, favorecemos mecanismos ideológicos de manutenção da ordem vigente. É como se essa sociedade de classes, desigual e regida por valores neoliberais, estivesse alheia às questões Educacionais, imputando aos indivíduos patologias específicas com o simples intuito de justificar que estes não são capazes de aprender, cabendo a eles tratamento. Se nos limitarmos a pensar dessa forma, não há razão para lutarmos por uma Educação transformadora e igualitária, com ensino de qualidade para todos, pois o problema estaria reduzido aos indivíduos e, portanto, sem solução. Para que isso deixe de ocorrer, esta problemática precisa ser compreendida como algo produzido pela organização social, econômica e política, ou seja, pelos homens.

Um dado interessante e que merece destaque é que não apareceram respostas que se relacionam com as categorias *encaminhamento quando necessário para o Conselho tutelar e encaminhamento para sala de recurso* no G1, sendo que no G2 estas categorias corresponderam a 3,1% das respostas de como as educadoras lidam com as dificuldades de aprendizagem.

Esses dados nos permitem afirmar que os alunos das escolas públicas são os que mais sofrem com o fracasso escolar, pois são os encaminhados para o conselho tutelar, e isto deixa evidente o quanto estão sendo eles próprios responsabilizados pelos problemas presentes no contexto escolar. Também quando os alunos com “problemas” são encaminhados para a sala de recurso, parece-nos que querem legitimar o fato de que o problema está mesmo com o aluno, que não se adapta aos moldes da escola. Nesse caso, resta colocá-lo nesta modalidade de atendimento, imputando-lhe distúrbios de aprendizagem ou, inclusive, retardo mental.

Sobre isso, Patto (1997) explica que a “teoria da carência cultural” sustenta uma noção naturalizada de diferenças individuais e grupais de capacidade psíquica, crença esta sustentada pela burguesia, e, segundo a qual, dependendo da aptidão natural distribuem-se as pessoas em determinados lugares sociais, sustentando a ideologia necessária para a reprodução das sociedades capitalistas. Esse modo de pensar o fracasso escolar, além de reducionista, legitima a exclusão dos alunos das camadas populares, pois sobre eles persiste, no âmbito escolar, o preconceito por serem negros e pobres, persistindo a crença de que não possuem capacidade para aprender os conteúdos escolares.

Outro aspecto a discutir é que no G1 (escola privada) 3,4% das respostas das participantes pertencem à seguinte categoria: *não tem aluno com dificuldade de aprendizagem na sala*, enquanto no G2 (escola pública) não foram constatadas respostas que pertencem a

essa categoria. Sobre esse dado, arriscamos afirmar que na escola pública sempre existe a problemática da dificuldade de aprendizagem, enquanto na escola privada os alunos, além de receberem maior assistência pedagógica, ainda são privilegiados por possuírem uma melhor condição socioeconômica, o que pressupõe maiores acessos a livros, números, jogos educativos etc.

Por isso, concordamos com Vigotski (1988) quando este afirma que a aprendizagem da criança começa muito antes dela entrar para a escola, existindo uma história anterior (pré-história) da criança, de experiências com números, aritmética, por exemplo. Dessa forma, aprendizagem e desenvolvimento “estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (Vigotski, 1988, p.10). Mas este autor explicita que é a educação escolar que vai transmitir os conteúdos científicos, sistematizados, para possibilitar um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desta forma, a criança já possui um conhecimento prévio (do cotidiano) ao entrar na escola, mas é a educação escolar que vai permitir que a criança entre em contato com a cultura, ou melhor, com o conhecimento historicamente produzido, permitindo aprendizagem e desenvolvimento em termos qualitativos.

Assim, são as influências dos fenômenos culturais e históricos, ou seja, a transmissão e acesso aos instrumentos, signos e conteúdos científicos que são imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, à medida que a criança aprende, as funções psicológicas superiores se desenvolvem, e à medida que ocorre esse desenvolvimento a criança aprende. Facci (2004) complementa que “a apropriação da cultura humana dá origem a formas específicas de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano” (p.204).

Diante das categorias da Tabela 3, de como as educadoras lidam com as dificuldades de aprendizagem, podemos afirmar que tanto no G1 como no G2 as educadoras procuram resolver as dificuldades de aprendizagem dentro da escola, na sala de aula, por meio de reforço e contra-turno, ou avisando os pais sobre as dificuldades dos alunos. A diferença é que os alunos de escola particular possuem mais assistência a profissionais especializados do que os alunos de escola pública.

Vale ressaltar que procurar ajuda de psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros, pode ajudar no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, se o olhar acerca das dificuldades de aprendizagem desses profissionais, bem como dos educadores, for aquele que constatamos na Tabela 1, de que as dificuldades de aprendizagem são provenientes apenas dos alunos, os quais apresentam problemas de ordem

biológica ou psicológica, sem rever a qualidade das mediações ensino/sociedade, além de legitimar a culpa dos alunos, esses profissionais também deixarão de refletir e se posicionar criticamente diante das políticas e das pedagogias de ensino-aprendizagem difundidas, atualmente, no meio educacional. E mais, tentarão resolver as dificuldades de aprendizagem de modo ingênuo, uma vez que não há dimensão da totalidade, pois não há a compreensão de que os problemas escolares estão, antes de tudo, diretamente relacionados com a sociedade atual, sendo necessário, portanto, rever a Educação que esta promove.

Não podemos nos esquecer que vivemos em uma sociedade de classes, onde a escola é a principal forma de transmitir educação (transmitir os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade), mas, antagonicamente, não existe ensino de qualidade para todos. Verificamos que o ensino da escola privada também falha ao não proporcionar a todos os seus alunos, em primeira instância, aprendizagem e desenvolvimento. Podemos inferir que até a Educação “diferenciada” da classe mais abastada não se apresenta tão diferenciada assim, uma vez que também está impregnada de ideologias e alienação, próprias dessa sociedade capitalista monopolista e consumista de mercadorias. As ideologias presentes no âmbito escolar e da alienação no trabalho educativo serão melhores discutidas nas próximas tabelas.

Ainda devemos explicar aqui que realizamos as entrevistas com dois grupos de educadoras (de escola pública e de escola privada) e das duas escolas públicas pesquisadas, uma escola era maior (em termos de estrutura física e modalidades educacionais - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) do que a outra e o mesmo ocorreu com as duas escolas privadas pesquisadas (observar página 72, que trata da caracterização das escolas). Os resultados da tabela 3 revelam que não importa o tamanho da escola, seja esta grande (por exemplo, mais de oitocentos alunos) ou pequena (por exemplo, trinta e cinco alunos) não houve diferenças significativas em como as participantes de escola pública e privada lidam com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Isso desmistifica a crença de que as escolas menores conseguem ser mais organizadas, lidam melhor com as dificuldades de aprendizagem e garantem uma aprendizagem mais satisfatória aos alunos. Conforme já relatamos, acreditamos que as dificuldades de aprendizagem estão muito mais relacionadas com o tipo de escola que estamos promovendo na sociedade capitalista atual, do que com o tamanho, quantidade de alunos ou condições estruturais e físicas das escolas.

4. Como as participantes lidam com os problemas de comportamento

Categorias

4.1 A professora procura resolver em sala de aula: inclui as respostas das participantes que informaram lidar com o problema de comportamento tentando resolver em sala de aula com a criança, ou seja, procuram conversar com a criança sobre o seu comportamento, tentando entender por que ela está agindo dessa maneira, antes de encaminhar à coordenação ou direção. Exemplos: “[...] *Primeiro, nunca uma criança é avaliada pela coordenação ou pela psicologia escolar, no primeiro mês de aula. Então, primeiro a queixa tem que vir da professora. Então, a professora trabalha um mês, um mês e meio com a criança, tá?*”; “[...] *A princípio, tentar trabalhar dentro da sala de aula com aquilo que ela tá te trazendo, com aquilo que ela tá te mostrando*”; “[...] *Na maioria das vezes eu tento resolver o problema ali com conversa*”.

4.2 Solicita a presença da família ou envia bilhetes para comunicar o que está acontecendo com o aluno: refere-se às respostas das participantes que informaram lidar com o problema de comportamento chamando a família para conversar, falar sobre o comportamento e para tentar entender o que está acontecendo com a criança, ou mandando bilhete por meio do aluno, para os pais assinarem, informando o comportamento indesejável do aluno. Isso ocorre depois do professor tentar resolver em sala de aula. Exemplos: “[...] *Então aí, é chamado os pais pra uma conversa, né?*”; “[...] *Agora problema de comportamento a gente avisa os pais, né?*”; “[...] *Nós temos o bilhete que nós podemos mandar para os pais falando do comportamento inadequado*”; “[...] *Mas no caso de bilhete pra casa, o bilhete vai a mãe assina*”.

4.3 Encaminhamento para um profissional especializado: refere-se às respostas das participantes que informaram que encaminham as crianças com problema de comportamento para um profissional especializado (psicopedagogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, neurologista), fora do âmbito escolar, isto quando suspeitam de algo mais grave com a criança ou quando a escola não está conseguindo resolver. Exemplos: “[...] *Daí nós fazemos os encaminhamentos, mas tendo em vista assim, este aluno, ele precisa de um profissional psicopedagogo, mas com uma formação em psicologia, tá? Porque o caso dele não é um déficit de aprendizagem, não é um problema de aprendizagem, não é uma dificuldade de aprendizagem, a gente percebe que algumas questões são familiares*”.

4.4 Encaminhamento para a psicóloga da escola: inclui as respostas das participantes que informaram que os alunos com problema de comportamento passam por uma triagem

com a psicóloga da escola para tentar verificar o que está ocorrendo com os mesmos. Exemplos: “[...] *A psicóloga da escola faz um trabalho na sala, né? De orientação, ela vê, ela...*”; “[...] *Então, aí o que a gente faz, daí a V., a Psicóloga Escolar, ela entra em sala, ela organiza, ela avalia a criança ali, com a professora, tá?*”.

4.5 Há muitos alunos com problemas de comportamento na escola: relaciona-se às respostas das participantes que informaram ter bastante ocorrência de problemas de comportamento na escola. Exemplos: “[...] *O problema de comportamento é o que mais tem na escola, que no meu caso é falta de limite*”; “[...] *O que mais nós temos, comportamento de atrapalhar a aula, nós temos aquele comportamento de muita agressividade*”.

4.6 O educador não respondeu à questão: inclui as respostas das participantes que não informaram acerca de como lidam com o problema de comportamento dos alunos.

TABELA 4 – Como as participantes lidam com os problemas de comportamento

Categorias	G1 Escola privada		G2 Escola pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
1- A professora procura resolver em sala de aula	12	36,4	12	41,4	24	38,7
2- Solicita a presença da família ou envia bilhetes para comunicar o que está acontecendo com o aluno	10	30,3	11	38	21	33,9
3- Encaminhamento para um profissional especializado	6	18,2	4	13,8	10	16,1
4- Encaminhamento para a psicóloga da escola	4	12,1	-	-	4	6,5
5- Há muitos alunos com problemas de comportamento na escola	1	3	1	3,4	2	3,2
6- O educador não respondeu a questão	-	-	1	3,4	1	1,6
Total	33	100	29	100	62	100

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

Os dados apresentados na Tabela 4 mostram que as categorias prevalentes em relação a como as participantes lidam com os problemas de comportamento são: *a professora procura resolver em sala de aula* com 38,7% das respostas; *solicita a presença da família ou envia bilhetes para comunicar o que está acontecendo com o aluno* com 33,9% das respostas e *encaminhamento para um profissional especializado*, representando 16,1% das respostas. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na respectiva Tabela.

Por meio dos dados coletados, verificamos nos dois grupos, (G1) e (G2), que nas respostas sobre como as educadoras lidam com os problemas de comportamento estão embutidos problemas que envolvem a família ou o aluno, não compreendendo que devem ser revistas as relações em sala de aula, o processo ensino-aprendizagem e aspectos que envolvem o âmbito escolar e social. Sobre como ocorre a aprendizagem dos alunos, sugerimos e nos apoiamos na teoria desenvolvida por Vigotski (2000) para compreender o processo educativo. Convém explicar que nos apoiamos nessa teoria, pois esta não responsabiliza o aluno ou sua família pelas dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento que surgem na escola, mas sim nos mostra como deve ser conduzido e estruturado o processo de ensino-aprendizagem para que todos os alunos possam se desenvolver e aprender. Por isso esclarecemos abaixo o que segundo esta teoria é importante considerar para que o processo educativo ocorra.

O mesmo autor, citado acima, explica que a aprendizagem de várias matérias do ensino regular vai provocar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, provocar o desenvolvimento de processos complexos e novos, desenvolver o pensamento abstrato, a atenção arbitrária, a tomada de consciência dos conceitos científicos. O autor também explicita como deve ser definido o nível de desenvolvimento intelectual da criança. Ele considera que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou atual e o nível de desenvolvimento próximo¹⁷. A psicologia tradicional apenas considera e avalia aquilo que a criança faz sozinha, que seria o seu nível de desenvolvimento real. Mas, para Vigotski (1988), o que a criança faz com a ajuda de outrem também deve ser considerado, o que seria o seu nível de desenvolvimento próximo, pois amanhã ela não precisará mais de ajuda para realizar a tarefa, ela estará apta para fazer sozinha.

¹⁷ Os termos variam nas obras: em Vigotski (1988) os termos são nível do desenvolvimento efetivo e área (zona) de desenvolvimento potencial, em Vigotski (2000) os termos utilizados, pela tradução de Bezerra, foram: nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento imediato. No entanto, foi escolhido a título de explicação, os termos usados em Vigotski (1991) são eles: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento próximo.

O nível de desenvolvimento próximo, segundo Vigotski (1988), é percebido quando a criança, com o auxílio (perguntas-guias, pistas e demonstrações) do adulto ou de uma criança maior é capaz de aumentar o seu repertório de comportamento e aprendizagem. Quando a criança é capaz de imitar o adulto, para o autor, isso também representa o seu nível de desenvolvimento próximo. Portanto, quando o adulto ajuda a criança numa atividade, o autor afirma que esta é capaz de realizar muito mais tarefas do que sozinha, e, mais tarde, passará a fazer de modo independente aquilo que antes fora mediado pelo adulto.

Entendemos ainda que a escola não deve partir da concepção de que os alunos são “naturalmente indisciplinados” ou somente as famílias são responsáveis pelos comportamentos de seus filhos na escola. Sabemos que é necessário se fazer “a crítica dessas concepções para darmos um passo adiante no sentido de rever as nossas práticas psicológicas diante da queixa escolar” (M.P.R. Souza et al., 1993, p.28). Acrescenta-se aqui a necessidade dos educadores também reverem suas práticas e fazerem as críticas das concepções diante da queixa escolar.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que no G1, com percentual considerável apareceram as seguintes categorias: *a professora procura resolver em sala de aula e solicita a presença da família ou envia bilhetes para comunicar o que está acontecendo com o aluno*, representando 36,4% e 30,3%, respectivamente. Ainda no mesmo grupo (G1), as categorias que também tiveram um percentual considerável foram *encaminhamento para um profissional especializado* e *encaminhamento para a psicóloga da escola*, correspondendo a 18,2% e 12,1% das respostas, respectivamente.

A categoria *encaminhamento para a psicóloga da escola* não apareceu no G2, pois nas escolas públicas não existe esse profissional, mas sim grupos de estagiários que realizam trabalhos nessas escolas. Quanto a isso, vale comentar que a existência desse profissional na escola muitas vezes leva os educadores a pensarem que, com o trabalho destes, o problema de comportamento será resolvido, ou pelo menos deveria ser, por acharem que os psicólogos são capazes de resolver milagrosamente esses problemas que, conforme já discutimos, são impossíveis de serem resolvidos de uma hora para outra, já que envolvem aspectos sociais e históricos.

Também no G2, as categorias prevalecentes foram *a professora procura resolver em sala de aula* representando 41,4% das respostas e *solicita a presença da família ou envia bilhetes para comunicar o que está acontecendo com o aluno*, representando 38% das respostas. Já a categoria *encaminhamento para um profissional especializado* representa 13,8% das respostas, neste grupo.

Vale enfatizar que a prática dos educadores de encaminhar os alunos com problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem para profissionais especializados, principalmente psicopedagogos, psicólogos, médicos etc, não deveria ocorrer partindo-se do princípio de que esses alunos possuem algum problema, seja psicológico ou neurológico. É preciso antes considerar, novamente como nos mostra M.P.R. Souza (2000), aspectos do âmbito escolar e social onde a queixa é produzida. Além disso, esses resultados também nos permitem pensar que o acesso para os alunos de escolas privadas a profissionais especializados é muito mais fácil, devido as suas condições socioeconômicas favoráveis para um atendimento particular. Ainda conforme os dados da tabela, há psicólogos trabalhando nas escolas privadas, o que facilita ainda mais, aos alunos dessa instituição, o acesso a esse profissional.

No entanto, é pertinente discutir essa recorrente atuação dos educadores de realizar encaminhamentos, decorrentes de problemas de comportamento, para atendimentos de ordem médica ou psicológica. Não concordamos em legitimar qualquer distúrbio na criança antes de se verificar como está ocorrendo a experiência escolar dessa criança que apresenta problema de comportamento. Novamente defendemos as atuações de profissionais que pensam os problemas escolares considerando a totalidade e não apenas buscando no aluno dificuldades intelectuais e afetivas.

A categoria *há muitos alunos com problema de comportamento na escola* apareceu tanto no grupo 1 como no grupo 2, correspondendo a 3% e 3,4% das respostas, respectivamente. Esse dado nos permite discutir, de acordo com o referencial teórico utilizado, que o desenvolvimento do psiquismo e as características e comportamentos são desenvolvidos mediante as condições sociais proporcionadas aos indivíduos. Se a estes é oferecida uma Educação que parte de um referencial teórico-metodológico, por exemplo, em que o indivíduo deve aprender a aprender, deve construir seu conhecimento por ele mesmo, além de considerarmos, segundo Eidt (2004), que estamos produzindo uma sociedade hiperativa, com certeza haveremos de ter muitos alunos com problema de comportamento nas nossas escolas, seja pública ou privada. Ainda sobre os problemas de comportamento, Boarini (1998) complementa que a indisciplina escolar não é um fenômeno que ocorre apenas na escola pública, atingindo também a escola privada. E estes devem ser contextualizados, uma vez que são produtos das contradições sociais dessa sociedade.

Convém comentar, ainda, que estamos vivendo um momento histórico e social no qual há, ao mesmo tempo, uma valorização do conhecimento e uma desvalorização do mesmo, o que significa uma contradição. Acerca disso, Duarte (2003) contribui ao questionar

se vivemos em uma sociedade do conhecimento ou numa sociedade antes de tudo capitalista, que produz a ideologia de uma sociedade do conhecimento? Por isso, o autor descreve as ilusões da sociedade do conhecimento: “ilusão que desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade” (p.13).

Algumas ilusões são revistas pelo autor, o qual explica que: o conhecimento nessa sociedade não é democratizado; não se busca conhecimento teórico sem antes ser ensinado a se apropriar dos mesmos; o conhecimento cotidiano não é igual ao conhecimento científico; o conhecimento é a apropriação da realidade pelo pensamento, não é uma produção subjetiva. Além dessas, existem outras ilusões que o autor nos instiga a refletir e rever. No caso, questionamos o seguinte: será que os alunos agem de forma desinteressada e indisciplinada, perante o ato educativo, já que muitas ilusões do conhecimento imperam nessa sociedade? Será que estas ilusões ou ideologias não influenciam na aprendizagem e no comportamento dos alunos?

Diante das categorias da Tabela 4, de como as educadoras entrevistadas lidam com os problemas de comportamento, podemos afirmar que tanto no G1 como no G2 muitas educadoras procuram resolver os problemas de comportamento dentro da escola, na sala de aula, conversando com os alunos e avisando os pais sobre os problemas de comportamento. Consideramos importantes estas atitudes, pois acreditamos que compete aos professores e não a outros profissionais compreender e trabalhar com o comportamento do aluno considerado por eles indisciplinado. Entretanto, o que questionamos é se os mesmos vêm tentando resolver esta problemática sem ter a compreensão de que os problemas de comportamento/indisciplina não são problemas individuais, mas sim comportamentos produzidos por essa sociedade. É necessário, além de envolver o âmbito social, envolver também o escolar – o processo ensino-aprendizagem; as relações professor-aluno; a qualidade das mediações; o embasamento teórico-metodológico do trabalho do professor etc. Podemos inferir que se os educadores tentarem resolver esses problemas de comportamento sem possuírem a dimensão da totalidade que envolve esse fenômeno, podem acabar naturalizando os problemas de comportamento, intervindo a partir da concepção de que estes estão relacionados com a criança, isto é, que ela possui algum problema emocional/psicológico ou biológico.

Observamos ainda que há educadoras, tanto do G1 como do G2, que recorrem à assistência de profissionais especializados para resolver os problemas de comportamento presentes em sala de aula. O que questionamos aqui não é o encaminhamento por si só, mas a prática recorrente de muitos profissionais da educação de encaminharem alunos com problemas de escolarização para atendimento médico/psicológico sem considerar todos os

fenômenos que envolvem esta problemática. Atitudes como essa, na maioria das vezes, acaba por legitimar que a criança “é o problema” ou “está com problema”, lidando, portanto, com a aparência do problema de comportamento.

Assim, defendemos a compreensão de que o problema de comportamento/indisciplina está envolvido com fatores econômicos, sociais, políticos, e que isto influencia a Educação. Esta concepção crítica depende de uma formação teórico-filosófica-metodológica capaz de fornecer uma visão não dicotômica do homem e da sociedade. Percebemos, de acordo com as tabelas acima, o quanto que os educadores ainda não atingiram essa formação, mas isso será mais discutido nas próximas tabelas.

5. Causas que os participantes atribuem às dificuldades de aprendizagem

Categorias

5.1 Ao aluno: relaciona-se às respostas das participantes que atribuem a responsabilidade da dificuldade de aprendizagem ao próprio aluno, isto é, decorrente de algum problema orgânico/biológico, emocional/psicológico, ou ainda falta de interesse do aluno em aprender, bem como falta de atenção/concentração, problemas de comportamento, problemas de alimentação, falta de maturidade da criança, nível socioeconômico-cultural, defasagem de conteúdo escolar, falta de limite, várias transferências escolares do aluno e preguiça. Exemplos: “[...] *Eu acho que a criança só não aprende quando ela tem uma deficiência e eu acho que pode ser mental, algum distúrbio da mente*”; “[...] *Olha, se a gente for olhar bem, são crianças com alguns problemas, é... emocionais, às vezes alguma desestrutura na família, né?*”; “[...] *Se não é físico, se não tem nada, então tem que ver se não é psicológico, o que tá no psicológico dela, o que está acontecendo*”; “[...] *Às vezes a criança não tem interesse de aprender*”.

5.2 A família: envolve as respostas das participantes que responsabilizaram a família pelas dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula, seja pela separação dos pais, seja pela ausência e/ou falta de tempo dos pais para com os filhos. Exemplos: “[...] *Dificuldade de aprendizagem, no meu ponto de vista, dessas duas crianças que a escola detectou mesmo, é da questão acho que familiar, né?*”; “[...] *Causas... Olha, eu acho... a família*”; “[...] *A nossa preocupação na aprendizagem também é assim, os pais não incentivarem, os pais não motivarem. Então fica tudo pro professor fazer*”; “[...] *Criança que os pais são separados, tudo isso influi, não é?*”.

5.3 A escola: inclui as respostas das participantes que responsabilizaram a escola pelas dificuldades de aprendizagem ali presentes, alegando que esta não consegue ensinar todos os alunos, seja pela metodologia inadequada ou pela falta de preparo/capacitação adequada dos professores. Exemplos: “[...] *Se nós ainda não conseguimos fazer com que todos os alunos aprendam, eu vejo mais como uma falha nossa, do que uma falha da criança, do que uma falha do aluno, eu vejo mais como uma falha da escola*”; “[...] *Nós temos a falta de investimento nos recursos materiais*”; “[...] *Olha, pra mim as principais causas possíveis são várias, são causas que passam pela questão da metodologia inadequada, sabe!*”; “[...] *Então a formação continuada, a mesma formação inicial, a gente tem recebido profissionais com uma formação extremamente aligeirada, mal preparados e isso tem sido um agravante muito grande nos últimos anos*”.

5.4 A fatores sociais: inclui as respostas das participantes que atribuíram a fatores sociais, isto é, à organização social e ao sistema capitalista as causas da dificuldade de aprendizagem na sociedade. Exemplos: “[...] *A gente sabe que a gente vive num mundo capitalista, numa sociedade extremamente capitalista e que tem muitos filhos de pais que não vendem o trabalho e sim a energia deles, né?*”; “[...] *Não dá pra pegar só a criança, e falar que é só a criança. Nós temos o problema da criança, da sociedade, da escola*”.

5.5 Muito estímulo audio-visual e informações extra-escola: inclui as respostas das participantes que acreditam que as dificuldades de aprendizagem são decorrentes do excesso de informações que as crianças recebem (televisão, internet etc) fora da escola. Exemplos: “[...] *Mas, terceiras e quartas séries mais profundamente são as informações que eles recebem de fora e que é tudo muito pronto, tá? Uma pesquisa escolar, a professora tem que destrinchar essa pesquisa, então, ela vem praticamente copiada da internet, tá?*”; “[...] *É... As causas de aprendizagem hoje... Eu acho que... Eu não sei. De repente, a criança é... Muita informação lá fora e de repente a criança não assimila. Chega pra uma sala de aula onde ela tem que ficar aí, presa a uma situação, né? Numa carteira ouvindo o professor*”.

Os dados apresentados na Tabela 5 mostram que as categorias prevalentes em relação às causas que as participantes atribuem às dificuldades de aprendizagem são: *ao aluno* com 56,2% das respostas; *à família* com 31,5% das respostas; e *à escola* com 7,9% das respostas. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, mas com percentuais inferiores a estes, como pode ser observado na respectiva Tabela.

TABELA 5 – Causas que as participantes atribuem às dificuldades de aprendizagem

Categorias	G1		G2		G2	
	F	%	F	%	F	%
1- Ao aluno	27	61,4	23	51,1	50	56,2
2- À família	13	29,6	15	33,4	28	31,5
3- À escola	2	4,5	5	11,1	7	7,9
4- A fatores sociais	-	-	2	4,4	2	2,2
5- Muito estímulo audio-visual e informações extra-escola	2	4,5	-	-	2	2,2
Total	44	100	45	100	89	100

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

Por meio desses dados, verificou-se que nos dois grupos, (G1) e (G2), o aluno (com problema biológico ou orgânico) e a sua família são as principais causas que as participantes atribuem às dificuldades de aprendizagem, o que indica que continuam centrando-se no indivíduo as explicações para os problemas de aprendizagem. Vale acrescentar, nesse momento, a fala de uma educadora do G1 quando lhe foi perguntado se ela gostaria de citar algum exemplo de sua sala de aula, onde já tivesse presenciado dificuldade de aprendizagem. Nesse exemplo, fornecido pela educadora, mesmo a criança tendo sido encaminhada a outros profissionais e diagnosticada como não portadora de nenhum problema neurológico/biológico, ainda assim a educadora persistiu numa explicação que colocava a causa da dificuldade de aprendizagem advinha somente da criança.

[...] Eu vou citar um caso desse ano, que eu tive uma aluna que ela já tinha idade avançada, é... Acima da primeira série, do segundo ano, e ela saiu do segundo ano sem saber ler e escrever. Aí nós fizemos um monte de, encaminhamos, fizemos encaminhamentos ela fez exames e nela não foi comprovado nada. Então, é uma incógnita que fica até hoje porque a gente trabalhou o ano inteiro com ela, com auxiliar ficando junto e sentando perto e ela não tinha, ela não memorizava. Então, eu acho que o caso dela era mais assim, a nível de memorização,

porque a nível neurológico não deu nada porque ela fez exames, né? Então, não tinha o que fazer por ela, porque a gente fazia hoje, amanhã ela já tinha esquecido tudo, já. E também tem um pouco do nível social que é uma criança carente, então, o nível dela, a vivência dela lá fora é diferente da nossa aqui, porque ela chegava contando que na casa dela teve assalto, teve morte na rua. Então, ela tinha muita falta da mãe, a presença da mãe na vida dela, então ela tinha muitos comprometimentos afetivos, então isso também pode acontecer de interferir porque nos exames não dava distúrbio nenhum. Então eu acho que o próprio nível dela também, social e a própria vivência também acarreta nisso, né? Porque ela tinha outras preocupações na cabecinha dela do que aprender a ler e escrever (P8 G1).

Em relação a esse aspecto, Patto (1990) explica que esse modo de pensar o fracasso escolar é reducionista, pois nessa concepção o aprendizado dos alunos é concebido como mérito individual, relacionado com a capacidade orgânica, biológica de cada criança. Ao entender que a família/ os pais são responsáveis pela não aprendizagem das crianças, também temos um olhar unilateral, uma visão simplista de que os pais não sabem educar as crianças, pois, precisando trabalhar horas fora de casa, acabam não auxiliando seus filhos nas tarefas escolares. Em momento algum esta concepção questiona a escola ou a sociedade.

Vale ilustrar esta visão através das falas das participantes:

[...] A nossa preocupação na aprendizagem também é assim, os pais não incentivarem, os pais não motivarem. Então fica tudo pro professor fazer (P2 G2);

[...] No caso do aprendizado, eu acho que os pais e as pessoas que são mais próximas, assim da criança. Eu acho que eles não dão, assim o devido valor, a devida atenção, no caso pra ensinar. Talvez a pessoa assim, não tenha muita paciência, talvez não tenha o jeito pedagógico, de lidar com a criança, de ensinar (P6 G1).

O fato das participantes atribuírem a responsabilidade do não aprendido às crianças ou às suas famílias mostra que falta uma reflexão crítica acerca do que ocorre no interior das escolas – a respeito dos referenciais teórico-metodológicos, da prática dos educadores, de como ocorre o processo-ensino aprendizagem. Além disso, não são questionadas as condições históricas do sistema capitalista e como estas vêm influenciando na Educação, nem quais os parâmetros utilizados para se medir a qualidade ou a não qualidade dessa Educação. Sobre isso, Patto (1990) afirma que a escola “ensina segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal” (p.340), e assim, quando se percebem alunos que não aprendem segundo esses modelos, atribui-se os problemas de aprendizagem às disfunções psiconeurológicas. Os resultados da pesquisa de Moysés (2001) também revelaram que todos os participantes justificam o fracasso escolar como sendo resultado de fracassos individuais. Isso nos permite afirmar o quanto a formação dos educadores está empobrecida, já que a maioria deles nunca realiza uma leitura crítica acerca da própria experiência cotidiana e das dificuldades enfrentadas.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que as categorias prevalecentes, tanto no grupo 1 (G1) como no grupo 2 (G2), foram as que as participantes atribuem as dificuldades de aprendizagem ao *aluno* e à sua *família*. A categoria *ao aluno* representa 61,4% das respostas dos participantes no G1 e 51,1% das respostas no G2, enquanto a categoria *a família* representa 29,6% no G1 e 33,4% das respostas no G2. Nos dois grupos, em seguida encontramos a categoria *a escola*, representando 4,4% das respostas no G1 e 11,1% das respostas das participantes no G2.

Em relação a esses dados, percebemos que não há diferenças entre os educadores da rede privada e pública, isto é, tanto as profissionais do G1 como do G2 atribuem as dificuldades de aprendizagem aos próprios alunos, devido a “problemas” emocionais/orgânicos/biológicos do aluno, problemas de comportamento, falta de maturidade, falta de concentração, ou à sua família, por separação dos pais, falta de tempo e dedicação com aos filhos etc).

Em ambos os grupos, G1 e G2, esse modo predominante de justificar as dificuldades de aprendizagem tem estreita relação com o mito e a ideologia. Patto (1984) nos esclarece que esse olhar dos problemas de aprendizagem como consequência de características individuais, capacidade intelectual, desnutrição, problemas orgânicos e afetivos, falta de apoio da família, entre outros, são explicações que acobertam uma ideologia, segundo a qual os indivíduos devem se adaptar à escola e à sociedade, e se isso não é alcançado os mesmos são culpabilizados. As explicações que acobertam uma ideologia, segundo Patto (1990), devem

ser revistas por meio de reflexões críticas sobre os mecanismos escolares produtores de dificuldade de aprendizagem, bem como sobre as práticas escolares e sobre os impedimentos impostos pela sociedade capitalista, de classes, para a efetivação de uma educação de qualidade.

Ressaltamos que esta autora, na década de noventa do século XX, já havia desmistificado essas concepções. No entanto, essa visão biologicista, preconceituosa e carregada de ideologia ainda é muito presente no meio Educacional. M.P.R. Souza (2000) contribui para uma reflexão a esse respeito ao afirmar que, mesmo depois da introdução de uma perspectiva crítica em Psicologia escolar, ainda permanece a psicologização e a patologização das queixas escolares.

Além disso, Collares e Moysés (1992) explicam, acerca da atribuição das causas das dificuldades de aprendizagem a “problemas” orgânicos/biológicos do aluno, que no âmbito escolar tem sido muito difundida a expressão “distúrbios de aprendizagem”. Pela etiologia da palavra, isso significa uma “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural de aprendizagem” (p.31). As autoras esclarecem que essa expressão, muito em moda atualmente, é compreendida como sendo um problema individual, orgânico, localizado no aluno. No entanto, essas autoras questionam a existência desses “distúrbios” pela falta de comprovação científica, devido à inexistência de diagnósticos claros acerca dessas pretensas “disfunções neurológicas”. Ainda segundo essas autoras, o processo de biologização e patologização se efetua de tal modo, individualizando questões sociais e educacionais, que “escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida” (Collares & Moysés, 1992, p.32).

Outro dado significativo e que merece destaque é o fato do grupo 1 apresentar um percentual menor de respostas na categoria *a escola*. Esse resultado indica que as participantes da escola pública atribuem maior responsabilidade pelo fracasso escolar à escola do que as participantes da escola privada. Isso pode estar indicando que, na concepção das educadoras da escola privada, não se faz necessário rever seus referenciais teórico-metodológicos, sua prática pedagógica, seu preparo profissional etc, enquanto que as educadoras da escola pública parecem ter mais consciência de que não estão cumprindo com o seu papel de ensinar todos os alunos. Isto nos leva a pensar que, na concepção dessas educadoras, a escola privada possui qualidade e profissionais preparados, e somente a escola pública sofre com práticas inapropriadas, má formação dos professores etc.

Os dados dessa pesquisa, no entanto, têm mostrado o quanto as escolas privadas também têm sofrido influência do sistema capitalista e dos pressupostos neoliberais, proporcionando uma Educação que também enfrenta dificuldades de aprendizagem. Desse modo, vale discutir as pedagogias do “aprender a aprender”, que têm imperado na Educação, e que, segundo Duarte (2001), contêm ideologias neoliberais e pós-modernas. O autor ressalta a importância de se fazer a crítica desse lema tão divulgado no meio educacional, o qual valoriza a aprendizagem que o aluno realiza sozinho, retirando, conseqüentemente, a importância do papel da escola e do professor no processo educativo. Reforçamos que essa pedagogia também impera nas escolas privadas e, conseqüentemente, vemos a necessidade de rever essas teorias a fim de não compactuar com a desvalorização da escola, do conhecimento e do trabalho do professor, no processo educativo.

Diante disso, assentimos que a Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria que não compactua com esse lema, ao contrário, ao professor e à escola, segundo Facci (2004), é atribuído papel fundamental, pois é por meio do auxílio de outra pessoa mais experiente que a criança se torna capaz de realizar uma ação antes não apreendida. Cabe, portanto, ao professor, fazer a mediação entre os conhecimentos científicos e os alunos, levando estes últimos ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Vigotski (1988) ainda afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, pois o ensino que fica pautado no desenvolvimento que a criança já adquiriu é ineficaz.

Além disso, para Vigotski (2000), é a escola que possui o papel fundamental de desenvolver os conceitos científicos na criança. É interessante conhecer como ocorre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos na idade escolar para compreendermos melhor como ocorre o desenvolvimento do pensamento dos alunos e como a escola e o professor podem proceder e organizar o ato educativo. Segundo o mesmo autor, os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, ou seja, o desenvolvimento desses conceitos segue caminhos contrários, mas eles estão inter-relacionados. A criança precisa atingir certo nível de desenvolvimento do conceito espontâneo para então apreender o conceito científico e tomar consciência do mesmo. Da mesma forma, quando a criança apreende um conceito científico, ela começa a dominar também os espontâneos.

Quando a criança usa o conceito espontâneo, ela “tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual concebe esse objeto” (Vigotski, 2000, p.345). Em contrapartida, o desenvolvimento do conceito científico

começa pela definição verbal desse conceito, pela aplicação não espontânea do mesmo, tendo consciência do conceito. De acordo com Vigotski (2000), “o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores” (p.348).

É preciso ainda, nesse momento, destacar as outras categorias relacionadas às causas das dificuldades de aprendizagem. No G2, respostas que pertencem à categoria: *a fatores sociais*, representaram 4,4% das respostas das participantes, enquanto que no G1 não apareceram respostas relacionadas a esta categoria. Em contrapartida, respostas referentes à categoria *muito estímulo áudio-visual e informações extra-escola* não apareceram no G2, mas sim no G1, representando 4,5% das respostas.

Sobre esses resultados, podemos dizer que apenas as participantes do G2 (escola pública) atribuíram as causas das dificuldades de aprendizagem aos fatores sociais. Esse resultado nos leva a inferir que, na compreensão das educadoras do G1, a escola privada não sofre influências, tal como a escola pública, do sistema capitalista e da doutrina neoliberal, o que, de acordo com nosso ponto de vista, é um equívoco, pois em nosso entendimento a escola privada está tão sujeita aos problemas escolares quanto a escola pública. Temos subsídios para essa afirmação, pois os dados dessa pesquisa nos apontam a existência de casos de dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento nos alunos também das escolas privadas. Podemos então afirmar que a escola privada não está protegida das influências de fatores sociais, da falta de referencial teórico-metodológico para o trabalho educativo e da insuficiente formação profissional. A diferença está na maior possibilidade de recursos financeiros, nas escolas privadas, o que não é fator fundamental para que haja uma educação de qualidade.

É importante comentar que, em nenhum momento, as participantes do G1 e G2 relataram aspectos históricos que envolvem a constituição da Educação, tal como se esta apresenta hoje. Isso pode ser resultado de uma formação profissional a-histórica e a-crítica acerca da construção da sociedade e da Educação escolar.

6. Causas que as participantes atribuem aos problemas de comportamento

Categorias

6.1 Ao aluno: relaciona-se às respostas das participantes que responsabilizam o aluno pelos problemas de comportamento presentes no contexto escolar, isto é, que são de ordem biológico/neurológico, emocional/psicológico ou até um distúrbio de comportamento mais específico como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade); bem como pela falta de atenção/concentração e interesse da criança na aula; como também pelo fato de a criança frequentar período integral na escola. Exemplos: “[...] *Tem criança, por exemplo, que tem um comprometimento neurológico ou psicológico, e ela vai mostrar isso*”; “[...] *Tem também casos, que já é uma coisa, já é, como que fala, já é de gestação, já é problema cognitivo mesmo, é comprovado, é neurológico, né?*”; “[...] *E, também, pode também ser no caso de algum outro comportamento mental, também algum distúrbio que pode ser um caso de hiperativo*”.

6.2 A família: inclui as respostas das participantes que apontaram problemas familiares (pouco limite que os pais impõem aos filhos, separação dos pais, pais trabalharem fora de casa e não dedicarem tempo aos filhos) como causas da dificuldade de comportamento do aluno. Exemplos: “[...] *Eu acho que é mais a questões familiares*”; “[...] *No caso do comportamento, ela pode ser problemas de casa, convívio de casa, como ela é educada em casa*”; “[...] *Que hoje, sempre discutido, família não tem dado mais limite pra seus filhos*”; “[...] *Hoje o maior problema que a gente tem com os pais, os pais que não podem mais ser presentes, são pais e mães que saem cedo pra trabalhar e voltam de noite*”.

6.3 A relação professor-aluno em sala de aula: inclui as respostas das participantes que acreditam que os problemas de comportamento presentes no contexto escolar são decorrentes da relação professor-aluno estabelecida dentro da sala de aula, isto é, quando há uma boa relação entre eles o problema de comportamento não aparece, agora, quando o professor não consegue ter um bom relacionamento com os alunos os problemas de comportamento aparecem. Exemplo: “[...] *Problema de comportamento, é quando a relação professor-aluno está sempre com embate, ela não avança em decorrência desse embate que ele tem sempre com os alunos*”.

6.4 Muito estímulo áudio-visual e informação extra-escola: refere-se às respostas das participantes que colocaram o fato de os alunos terem muito estímulo e informação fora da escola como a causa do problema de comportamento. Exemplos: “[...] *Muita informação lá*

fora e de repente a criança não assimila. Chega pra uma sala de aula onde ela tem que ficar aí, presa a uma situação, né? Numa carteira ouvindo o professor”; “[...] Hoje as crianças têm muita informação, sabe? A gente vive hoje numa era onde ela recebe tudo muito pronto, ela recebe o produto acabado, tá? E é só na escola onde ela para pra ver como acontece o processo disso tudo”.

6.5 Não sei: envolve as respostas das participantes que informaram não saber responder quais as causas do problema de comportamento. Exemplos: “[...] O comportamento eu não sei te falar”.

TABELA 6 – Causas que as participantes atribuem aos problemas de comportamento

Categorias	G1 Escola particular		G2 Escola pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
1- Ao aluno	19	48,7	16	44,4	35	46,7
2- À família	16	41	18	50	34	45,3
3- À relação professor-aluno estabelecida na sala de aula	1	2,6	2	5,6	3	4
4- Muito estímulo áudio-visual e informação extra-escola	2	5,1	-	-	2	2,7
5- Não sei	1	2,6	-	-	1	1,3
Total	39	100	36	100	75	100

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

Os dados apresentados na Tabela 6 mostram que as categorias prevaletentes, em relação às causas que as participantes atribuem aos problemas de comportamento, são: *ao aluno*, representando 46,7% das respostas das participantes, e *à família*, com 45,3% das respostas. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, mas com percentuais inferiores a estes, como pode ser observado na respectiva Tabela.

Por meio desses dados, verificamos que nos dois grupos, (G1) e (G2), prevalece entre as participantes a concepção de que os problemas de comportamento são decorrentes de

problemas biológicos, emocionais do aluno, bem como falta de interesse, falta de atenção e, inclusive, foi muito citado o TDAH como causa do problema de comportamento dos alunos. Em seguida, a família também aparece como causa dos problemas de comportamento, por falhar na educação das crianças, devido à separação dos pais, pelos pais trabalharem fora de casa e não dedicarem tempo aos filhos.

Acerca dos problemas de comportamento explicados por “problemas” nos alunos – naturalmente mal educados, sem limites e indisciplinados, ou pela educação oferecida pelas famílias, B.P. Souza (2007) alerta que essas explicações não passam de uma crença e isso significa que os profissionais estão tendo uma formação limitada, o que os têm feito cair na armadilha de explicar um problema de âmbito educacional e social restringindo-o a fatores emocionais (ou biológicos) individuais do aluno. Além disso, Moll (1996) explica que a visão biologicista, pela qual se medicaliza o fracasso escolar, busca “causas biológicas e respostas médicas para uma questão social e educacional” (p.41). Nesses casos, as participantes não relacionam o fato de que a sociedade e o próprio modelo educacional podem estar produzindo esses comportamentos nos alunos. Sobre isso vale mostrar alguns trechos das falas das educadoras:

[...] E os problemas neurológicos, mesmo, problemas que são bloqueios, problemas que a gente não pode trabalhar sozinha, né? A gente precisa de pessoas que nos orientem, que caminho tomar em relação a cada criança. E a indisciplina, né? Também a falta de interesse na sala de aula (P10 G1);

[...] Causas... Olha, eu acho... a família. Falta de compromisso de alguns, assim, a gente percebe que no dia-a-dia não é fácil (P3 G2);

[...] Se você for ver é às vezes família desestruturada, que o pai e a mãe não moram mais juntos, então tem uma desestrutura familiar grande (...) O núcleo familiar, ele não dá o limite pra aquela criança. Hoje, geralmente, mãe e pai não diz não ao seu filho. Então, a gente verifica isso, geralmente aquele aluno que não tem limite em casa ele traz problema de comportamento pra escola (P5 G2).

Além disso, as participantes de ambos os grupos também relataram como causas do mau comportamento dos alunos os distúrbios de comportamento, especificamente o TDAH ou a falta de atenção/concentração dos alunos, não questionando novamente o que leva essas crianças a se comportarem assim. Aceitam que isso ocorre por possuírem algum problema neurológico e, diante disso, cabe medicalizá-las. Segundo Eidt (2004), essa visão de patologização dos problemas escolares é naturalizante e biologicista. Isso não significa que não pode haver componentes biológicos relacionados a esse transtorno, mas o elevado número de diagnósticos de TDAH não pode ser justificado por esse único fator.

Atualmente, tem sido muito comum educadores deduzirem precocemente diagnósticos nos alunos, levados pelo modismo e pela falta de conhecimento acerca do TDAH. A fala de uma educadora deste grupo ilustra bem esta situação: “[...] *Quanto ao comportamento, é... basicamente aquele aluno hiper-ativo, né? Que aí junta do comportamento, porque ele não se concentra, né? E de aprendizagem, por não se concentrar, ele não consegue aprender o conteúdo*” (P5 G2).

Além disso, muitos médicos também têm realizado diagnósticos de TDAH, prescrevendo medicamentos às crianças. Questionamos, tal como Eidt (2004), a real causa desse transtorno, entendendo que o elevado número de diagnósticos de TDAH não pode ser justificado pelo único fator biológico e intrínseco à criança. Há que se levar em conta a sociedade hiperativa na qual vivemos e as inadequações do processo ensino-aprendizagem para o aparecimento de comportamentos desatentos, hiperativos e impulsivos. Collares e Moysés (1996) também falam acerca da prática da medicalização em nossa sociedade, enfocando, inclusive, a relação preconceituosa que muitos educadores estabelecem com as crianças da escola pública e suas famílias.

Ainda segundo Eidt (2004), os profissionais da área da saúde devem realizar uma avaliação que permita “desvelar os motivos do encaminhamento da criança ao serviço de saúde mental, compreender a rede de relações existentes nos diferentes contextos em que a criança vive e investigar como se constitui o processo ensino-aprendizagem” (p. 197). Complementamos que, ao compreendermos o desenvolvimento humano a partir de um referencial histórico e adotarmos o método materialista histórico-dialético de análise dos fenômenos psicológicos é possível sair do âmbito das discussões simplistas e superficiais em torno do TDAH.

Além disso, a Psicologia Histórico-Cultural nos permite questionar se um comportamento desatento ou impulsivo deve ser considerado como um problema neurológico ou está relacionado com a qualidade das mediações a que a criança tem acesso. Segundo

Vigotski (2000), para o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorrerem é necessário o desenvolvimento de uma série de funções psíquicas, como: atenção arbitrária, memória lógica, capacidade de abstração etc. Todos esses processos psicológicos, antes de se tornarem superiores, voluntários, são antes de tudo mediados nas relações sociais, por meio do ensino fornecido pelos adultos, no caso, na escola, pelo professor.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que a categoria prevalecente no G1 foi *ao aluno*, representando 48,7% das respostas das participantes desse grupo. No G2 esta categoria representou 44,4% das respostas. Já no G2 a categoria prevalente foi *a família*, representando 50% das respostas das participantes desse grupo e no G1 esta categoria representou 41% das respostas das participantes. Destacamos que, tanto no G1 como no G2, apareceu a categoria *a relação professor-aluno estabelecida na sala de aula* como causa dos problemas de aprendizagem, representando 2,6% das respostas no G1 e 5,6% das respostas das participantes do G2. Apenas no G1 a categoria *não sei* apareceu, representando 2,6% das respostas das participantes desse grupo.

Esses resultados denotam que no G1 predomina a categoria *o aluno* como causa dos problemas de comportamento e, em seguida, a família. O contrário ocorre na opinião das participantes da escola pública (G2), pois as causas atribuídas a essa problemática prevalecem na família e, em seguida, no aluno. Sobre esses dados, podemos dizer que há ainda uma visão muito parcial e reducionista acerca das causas dos problemas de comportamento, e que é preciso se questionar por que isso vem ocorrendo na escola.

É interessante destacar o fato de as educadoras entrevistadas terem exposto a relação professor-aluno como uma das causas dos problemas de aprendizagem, o que denota certa reflexão sobre suas práticas como profissionais. No entanto, ainda cabe a elas refletir e rever as teorias e metodologias aplicadas, bem como o que vem ocorrendo no processo ensino-aprendizagem e outros aspectos que envolvem o âmbito escolar e social – as políticas educacionais desenvolvidas, a influência neoliberal na educação etc. Outro fato interessante é que houve uma educadora que não soube responder as causas dos problemas de comportamento, o que demonstra sua falta de conhecimento teórico para a compreensão dessas questões vividas na sala de aula. Aproveitamos para frisar que o fato de todos os outros participantes terem expressado uma resposta não significa que possuem um conhecimento teórico e crítico acerca do assunto, e, portanto, questionamos aqui a formação profissional proporcionada a eles.

Vale pontuar que as respostas pertencentes à categoria *muito estímulo áudio-visual e informação extra-escola* apenas apareceram no G1, o que sugere que os alunos das

escolas privadas possuem maior acesso a computadores e informações, o que os levaria a não se interessarem mais pelas aulas da forma como está organizada, contestando com problemas de comportamento.

Assim, tanto a Tabela 6 como a Tabela 5 revelam o quanto as educadoras ainda atribuem aos alunos e suas famílias as causas pelas dificuldades de aprendizagem e pelos problemas de comportamento. A concepção de que os problemas educacionais são produzidos mediante as condições sociais e históricas não aparecem com o destaque que deveriam, nas falas das educadoras. As participantes demonstraram não possuir conhecimento acerca de uma concepção crítica das queixas escolares, não sendo capazes de rever as ideologias difundidas no meio educacional e, conseqüentemente, presentes em seus discursos.

7. Expectativa ou o quê os participantes esperam em relação aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento

Categorias

7.1 Que os alunos consigam aprender o conteúdo e não tenham problema de comportamento: inclui as respostas das participantes que manifestaram sua expectativa de que os alunos aprendam os conteúdos da série, superem as dificuldades de aprendizagem, melhorem o comportamento, cresçam/caminhem sozinhos, identifiquem aspectos positivos na escola, compreendam que é necessário ter limite, respeitar regras e normas estabelecidas socialmente. Exemplos: “[...] *Eu espero (no meu caso, que é primeira série) que todos saiam lendo, escrevendo, e... que aprendam mesmo, né?*”; “[...] *A minha expectativa, no caso seria o meu objetivo, que eles aprendessem, né?*”; “[...] *E o comportamento... eu espero que melhore, né?*”; “[...] *A gente espera chegar no final do ano e aprovar a criança, que ela tenha crescido, que ela tenha desenvolvido, que ela tenha buscado caminhos.*”; “[...] *Ao comportamento, a expectativa também é sempre a melhor, que o aluno vai entender que o espaço escolar é pro convívio social, né?*”.

7.2 O educador acredita que todos os alunos têm condições de aprender: relaciona-se às respostas das participantes que informaram possuir a expectativa de que todos têm condições de aprender, e que acreditam nas potencialidades dos alunos. Exemplos: “[...] *Eu acho que a primeira coisa é acreditar sempre, né?*”; “[...] *Olha, todo mundo é capaz de aprender, todos somos capaz de aprender*”; “[...] *Eu acredito que todos têm condições de melhorar, todos, todos, todos têm, desde que tenha um atendimento correto*”; “[...] *Eu não*

tenho sentimento de dó, eu tenho um sentimento assim: que eu tenho que acreditar nelas, que eu tenho que apostar, que investir nelas. É bem diferente”.

7.3 Que os pais dêem mais atenção aos filhos e ajudem mais nas tarefas: inclui as respostas das participantes que apresentaram como expectativa que os pais dos alunos dêem mais atenção a eles e os ajudem nas tarefas. Exemplos: “[...] *Então, a gente está sempre pedindo aos pais que participem com suas crianças, principalmente das tarefas escolares, porque hoje eles não dão muita confiança não, viu?*”; “[...] *E eu espero assim, que cada vez mais haja pessoas conscientes, pessoas adultas do lado dessas crianças. porque sozinhas elas não conseguem, sabe?*”.

7.4 Que o professor consiga fazer com que os alunos com dificuldade de aprendizagem aprendam em sala de aula: relaciona-se às respostas das participantes que informaram possuir a expectativa de que a escola, o professor consiga tomar as medidas necessárias para que os alunos com dificuldade de aprendizagem tenham um bom desenvolvimento em sua aprendizagem acadêmica. Exemplos: “[...] *Que a gente tenha conseguido acertar pra que ela tenha um bom desenvolvimento, nessas dificuldades de aprendizagem.*” etc.

7.5 Que os alunos sejam encaminhados a profissionais especializados para que sejam assistidos: inclui as respostas das participantes que esperam que os alunos sejam encaminhados a profissionais especializados (Psicólogo, Fonoaudiólogo, Pedagogo etc) para que sejam assistidos. Exemplos: “[...] *Se eu não conseguisse alcançar e fazer com que eles aprendessem, e que eles fossem encaminhados a uma psicopedagoga, ou alguém que tivesse mais conhecimento nessa área, pra sanar o problema.*”; “[...] *Com todos os métodos, os encaminhamentos, que ele consiga superar a dificuldade da mesma forma com o comportamento, né?*”; “[...] *Então, você como psicóloga é que vai nos ajudar, né? Porque não existe o professor sozinho, professor sempre vai precisar de ajuda do psicólogo, dos pais, pra ajudar a resolver esses problemas, das crianças nossas*”.

7.6 Que o governo disponibilize materiais, profissionais especializados (psicólogos), para que haja melhora de qualidade no ensino público: envolve as respostas das participantes que informaram possuir a expectativa de que o governo disponibilize mais materiais e profissionais, que sejam contratados mais psicólogos, estagiários para ajudar as escolas a resolverem seus problemas, enfim, para a melhora da qualidade do ensino público. Exemplos: “[...] *Seja mais cobrado do governo materiais, profissionais, enfim para a melhora da qualidade do ensino público*”; “[...] *Eu esperaria ainda que o governo nos desse mais, né? Possibilidades de mais estagiários, mais monitores, que a gente pudesse ter um leque muito*

maior pra atender esses alunos com tantas dificuldades”; “[...] Contratar mais Psicólogas pra ajudar mais as escolas”.

TABELA 7 – Expectativa ou o quê as participantes esperam em relação aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento

Categorias	G1 Escola privada		G2 Escola pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
1- Que os alunos consigam aprender o conteúdo e não tenham problema de comportamento	18	58	19	50	37	53,6
2- Que todos os alunos têm condições de aprender	2	6,5	7	18,4	9	13
3- Que os pais dêem mais atenção aos filhos e ajudem mais nas tarefas	5	16,1	3	7,9	8	11,6
4- Que o professor consiga fazer com que os alunos com dificuldade de aprendizagem aprendam em sala de aula	2	6,5	4	10,5	6	8,7
5- Que os alunos sejam encaminhados a profissionais especializados para que sejam assistidos	4	12,9	1	2,6	5	7,3
6- Que o governo disponibilize materiais, profissionais (psicólogos), para que haja melhora da qualidade do ensino público	-	-	4	10,5	4	5,8
Total	31	100	38	100	69	100

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

Os dados apresentados na Tabela 7 mostram que as categorias prevalentes em relação à expectativa ou o que as participantes esperam em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento são: *que os alunos consigam aprender o conteúdo e não tenham problemas de comportamento*, com 53,6% das respostas; *que todos os alunos têm condições de aprender*, representando igualmente 13% das respostas. Ainda foi mencionada a seguinte categoria, com percentual significativo de respostas: *que os pais dêem mais atenção aos filhos e ajudem mais nas tarefas*, com 11,6% das respostas das participantes. Também foram mencionadas respostas que se relacionam a outras categorias, mas com percentuais inferiores a estes, como pode ser observado na respectiva Tabela.

Por meio desses dados, verificou-se que nos dois grupos, (G1) e (G2), as educadoras anseiam que os alunos aprendam e consigam sanar suas dificuldades, o que consideramos positivo, tendo-se em vista que todo aluno tem direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Entretanto, não podemos deixar de pontuar o fato de que nas falas das participantes ficou explícito que é o próprio aluno o responsável por resolver suas dificuldades de aprendizagem e seus problemas de comportamento. Isto mostra que a concepção que prevalece entre as educadoras é de que a dificuldade de aprendizagem envolve apenas o aluno. Continua, portanto, embutida a ideia de que os alunos deverão aprender e sanar as dificuldades sozinhos, como se estas não fossem produzidas no processo ensino-aprendizagem, onde existe o professor, a escola, seus parâmetros teóricos e didático-pedagógicos e a sociedade, bem como, seu período histórico determinante. Veja, de acordo com as falas de algumas educadoras, o que elas esperam em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e problema de comportamento:

[...] Eu espero (no meu caso, que é primeira série) que todos saiam lendo, escrevendo, é... que aprendam mesmo, né? E o comportamento... eu espero que melhore, né? (P2 G1); “[...] Que eles se superem, né? O desejo da gente é que eles se superem. É muito gostoso quando você vê aquele menino que tava com dificuldade de aprendizagem, de repente não lê, de repente ele começa a ler e juntar as letrinhas (P12 G2).

Essa concepção parece não compactuar com a teoria que embasa essa pesquisa, a qual compreende que o processo educativo depende do outro, ou seja, o papel do professor é fundamental. A ação planejada e consciente do professor vai influenciar a mediação entre os

conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do mesmo. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos ocorrem por meio das relações sociais e não de modo espontâneo, por meio de um esforço individual.

Facci (2004) defende que devem ser questionadas as vertentes teóricas que embasam as práticas dos educadores desde 1980. Duarte (2001) explica que o lema “aprender a aprender” tem sido predominante nos ideários educacionais contemporâneos, sendo que este foi acoplado ao construtivismo, entendendo que a relação ensino/aprendizagem na escola é marcada por uma pedagogia em que o aluno deve adquirir conhecimento por si mesmo. Facci (2004) explica que no construtivismo o professor é reduzido a um facilitador da aprendizagem, e que a apropriação do conhecimento depende do aluno, já que este possui potencial para o desenvolvimento de suas estruturas mentais. A autora não concorda com essa vertente teórica e, além disso, critica o lema que rege a mesma, de que o aluno deve “aprender a aprender”, deve construir o seu conhecimento. Segundo ela, aboliu-se o verbo ensinar do processo de aprendizagem. A mesma autora ainda ressalta que o construtivismo não define qual deve ser, de fato, a atuação do professor no processo de atuação do conhecimento, “ocupando uma posição descartável” (p. 130). Isso denota a desvalorização do professor como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, os dados da Tabela 7 sugestionam como realmente essas teorias dissipadas podem estar influenciando o modo dos educadores pensarem sobre como ocorre o trabalho educativo.

A expectativa de que os alunos melhorem o comportamento vem atrelada à ideia de que estes devem modificar seus comportamentos por eles mesmos, como se o comportamento dos alunos não fosse produzido nas relações e não envolvesse aspectos histórico-sociais.

Quanto ao fato das educadoras entrevistadas acreditarem que todos os alunos possuem condições de aprender, esse é um fato que merece ser discutido, pois mostra a contradição em que incorrem esses profissionais, para quem os alunos possuem problemas que os impedem de aprender. Essa contradição talvez esteja ocorrendo devido aos educadores perceberem que, se abandonarem a concepção de que os alunos são capazes de aprender, perde-se por completo o sentido educativo. Se os alunos não forem capazes, não há por que as escolas funcionarem, ou seja, se a “clientela é inadequada” a escola e os educadores não podem mais fazer nada, o que desmerece o trabalho do educador e a existência da escola. Através do relato de uma educadora, podemos ilustrar esse fato:

[...] Olha, todo mundo é capaz de aprender, todos somos capaz de aprender. Cada um no seu tempo, no seu ritmo, da sua maneira. Tem que ser dado pra criança tempo pra ela, tem que ser dado, tempo pra ela. Pra ela ser trabalhada, pra ela conseguir superar aquilo ali. Porque a criança elabora com mais rapidez do que o adulto, então se você trabalhar com ela, ela mais rapidamente ela consegue elaborar aquilo ali. Então, precisa ter paciência, ir contornando porque... Acreditando na criança, na capacidade que ela tem de aprender (P9 G2).

Veremos ainda, na Tabela 8, como o aprendizado dos alunos reforça, nesses profissionais, sentimentos positivos e, inclusive de dever cumprido, fazendo-os se sentirem valorizados.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que as categorias prevaletentes no grupo 1 (G1) foram *que os alunos consigam aprender o conteúdo e não tenham problema de comportamento*, representando 58% das respostas. Outras categorias também apareceram com um percentual significativo de respostas, são elas: *que os pais dêem mais atenção aos filhos e ajudem mais nas tarefas*, representando 16,1% das respostas, e *que os alunos sejam encaminhados a profissionais especializados para que sejam assistidos*, representando 12,9% das respostas das participantes. Ainda foram mencionadas as seguintes categorias no G1: *que todos os alunos têm condições de aprender* e *que o professor consiga fazer com que os alunos com dificuldade de aprendizagem aprendam em sala de aula*, representando, igualmente, 6,5% das respostas das participantes desse grupo.

No G2 a categoria que obteve um maior percentual de respostas foi a mesma que a do grupo 1, isto é, *que os alunos consigam aprender o conteúdo e não tenham problema de comportamento*, representando 50% das respostas. Entretanto, o mesmo não ocorreu com as demais categorias. Em seguida, as que obtiveram um maior percentual de resposta foram: *que todos os alunos têm condições de aprender*, com 18,4% das respostas, e *que o professor consiga fazer com que os alunos com dificuldade de aprendizagem aprendam em sala de aula* e *que o governo disponibilize materiais, profissionais (psicólogos), para que haja melhora da qualidade do ensino público*, ambas representando 10,5% das respostas das participantes. Ainda foram mencionadas as seguintes categorias no G2: *que os pais dêem mais atenção aos filhos e ajudem mais nas tarefas*, com 7,9% das respostas das participantes, e *que os alunos*

sejam encaminhados a profissionais especializados para que sejam assistidos, com apenas 2,6% das respostas.

Esses dados mostram que a maioria das participantes, de ambos os grupos, têm como expectativa que os alunos consigam *aprender o conteúdo e não tenham problema de comportamento*. Em nosso entendimento, esse é um desejo oportuno e viável no ato educativo, mas não basta apenas a vontade de que os alunos consigam isso, por si só, isto é, por meio de esforço individual. Em relação a este aspecto, Facci (2004) contribui ao questionar o fato de transferir a responsabilidade do processo educativo ao aluno, passando a ilusão de que tudo depende do indivíduo, da mesma forma que divulgam as políticas neoliberais.

Sobre os dados descritos acima, podemos observar que, entre as educadoras que pertencem à rede privada, prevalece a expectativa de que os pais dêem mais atenção aos filhos e os ajudem nas tarefas de casa, bem como que os alunos com dificuldades sejam encaminhados a profissionais especializados. Já entre as educadoras da rede pública, o que é sobressai como expectativa é que todos os alunos tenham condições de aprender, incluindo que o professor consiga fazer com que os alunos com dificuldade aprendam os conteúdos, além de desejarem que o governo invista na educação pública.

Quanto à expectativa dos pais ajudarem os filhos nas tarefas escolares, que aparece com maior frequência no G1 (escola privada), verificamos que novamente os educadores envolvem as famílias nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, entendendo que se isso fosse realizado os alunos sanariam suas dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, defendemos que essa concepção é uma crença, que apenas desloca a responsabilidade e o papel da Educação escolar para as famílias.

É importante enfatizar que, enquanto no G1 as respostas significativas são as que englobam a expectativa de *que os alunos sejam encaminhados a profissionais especializados para que sejam assistidos*, no G2 as respostas significativas são que *o professor consiga tomar as medidas necessárias para que os alunos com dificuldade de aprendizagem aprendam*. Esses dados indicam que no G1 há, com maior frequência, encaminhamentos para profissionais especializados quando ocorrem dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, enquanto no G2 os encaminhamentos ocorrem com menor frequência, o que leva os educadores a terem a expectativa de que o próprio professor *consiga tomar as medidas necessárias para que os alunos com dificuldade de aprendizagem aprendam*.

Nesse sentido, o melhor caminho seria discutir quais medidas poderiam ser tomadas e quais os princípios teóricos e metodológicos embasariam a prática do professor. Além disso,

seria preciso entender também que não cabe somente ao trabalho do professor a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino.

Esses resultados nos mostram, ainda, que existe também entre as participantes do G1 a crença de que se houver acompanhamento de outros profissionais especializados a criança será capaz de aprender, ou melhor, de atingir “o nível mais alto da aprendizagem”. Isto pode ser verificado na seguinte fala de uma educadora: “[...] *Mas as expectativas nossas sempre são positivas, apesar que eu vou te falar se tiver um apoio, eles atingem o nível mais alto da aprendizagem*” (P11 G1). Neste momento levantamos o seguinte questionamento: o que seria atingir o nível mais alto da aprendizagem? Isso nos leva a pensar que se o aluno não fizer tratamento especializado ele não é capaz de aprender ou irá aprender menos. Nesse caso, é recorrente a crença de que sem a ajuda desses profissionais a criança não consegue aprender. Vale citar mais uma fala de uma educadora acerca disso: “[...] *Eu espero que eles sejam bem assistidos, bem encaminhados, né?*” (P7 G1).

Outro aspecto a discutir, e que aparece somente no G2, é a categoria: *que o governo disponibilize materiais, profissionais (psicólogos), para que haja melhora da qualidade do ensino público*. Sobre esse resultado, podemos inferir que as educadoras da escola pública anseiam por melhorias em termos de recursos físicos e materiais, na expectativa de que isso melhore a qualidade do ensino. No entanto, sabemos que somente isso não resolverá de modo milagroso a qualidade do ensino público. Quanto às educadoras perceberem a importância de profissionais e psicólogos, no auxílio da Educação, o que questionamos é a crença depositada a esses profissionais para solucionarem as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento, quando sabemos que esse esforço deve ser coletivo, buscando envolver a todos nas transformações sociais e educacionais, e não apenas os Psicólogos. Essa expectativa apenas apareceu na escola pública G2, pois no G1 há psicólogos contratados.

Em relação às queixas escolares, tanto as participantes da escola pública quanto as participantes da escola privada almejam que as mesmas sejam resolvidas, quando relatam com maior frequência a expectativa de *que os alunos consigam aprender o conteúdo e não tenham problema de comportamento*. Questionamos, porém, a forma como todas acreditam que isso possa ser alcançado: por meio do esforço individual dos alunos; dos pais ajudando nas tarefas escolares dos filhos; de psicólogos (conforme relatam em maior frequência as expectativas do G1) ou de professores auxiliares; de investimentos do governo (conforme o G2 relata ser suas expectativas em maior frequência do que no G1). Vale lembrar que a superação das queixas escolares vem acompanhada de uma luta coletiva, principalmente por profissionais que estejam engajados na luta por uma Educação de qualidade, para formar indivíduos que se

apropriem dos conteúdos historicamente produzidos, bem como sejam capazes de conhecer, rever e criticar a sociedade que estão inseridos, podendo agir sobre ela.

8. Como o professor se sente diante das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento enfrentados na sala de aula

Categorias

8.1 O educador se sente mal: inclui as respostas das participantes que expressam os seguintes sentimentos: sente-se impotente, fracassada, frustrada, preocupada, angustiada, agoniada, isto é, se sente mal em relação aos alunos com dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento. Exemplos: “[...] *Faz a gente se sentir mal*” “[...] *Tem hora que a gente se sente impotente, sabe?*”; “[...] *A gente se frustra diante disso, mas a gente também aí pode fazer o quê? Agora quando você não consegue, não dá, ou o pai não quer... Aí fica muito triste, uma frustração*”; “[...] *Agoniada, porque eu não consigo dar pra criança o que ela precisa, o que ela veio buscar na escola*”.

8.2 O educador se sente realizado diante da prática pedagógica: inclui as respostas das participantes que expressam sentimentos de realização, satisfação, alegria, esperança, ao conseguirem resultados no trabalho com alunos com dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento. Exemplos: “[...] *A gente acredita, a gente fica feliz, daí um outro sentimento junto com, ao contrário da impotência, é aquela realização gostosa, tá? De você saber assim, olha, é por aí mesmo, tá? [...] Impotência frente algumas questões, realização frente ao que você consegue e esperança porque você vê que o caminho é por aí*”; “[...] *Quando nós conseguimos ajudar a criança e tem um resultado, a superação de tudo. Então, daí traz uma alegria muito grande, sabe? Uma alegria, uma satisfação muito grande*”.

8.3 O educador possui sentimento de busca: inclui as respostas das participantes que informaram possuir sentimento de busca para resolver as questões dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento. Exemplos: “[...] *Ah, eu acho que é um sentimento de busca, né? Você tá sempre procurando, tá sempre buscando dá àquele aluno aquilo que ele tá precisando, né?*”; “[...] *Mas essa impotência, é... tem o seu lado positivo, o seu lado de busca, sabe, porque daí, você sabe que alguma coisa tem que ser feita, tá?*”.

8.4 O educador possui sentimento de desafio: inclui as respostas das participantes que informaram possuir sentimento de desafio quando não conseguem trabalhar, resolver as

questões dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento. Exemplos: “[...] *Então, assim, eu me sinto desafiada, é um desafio, cada criança é um desafio*”; “[...] *Então, seria um pouco de desafio, é um sentimento de desafio mesmo*”; “[...] *Então, ah eu acho que a gente lida com o desafio mesmo, de superar, de querer, de dar conta, de fazer, eu vejo que é isso. Desafiada, né? É um desafio que a gente tem que estar buscando superação*”.

8.5 O educador começa a pensar sobre a sua prática: inclui as respostas das participantes que informaram começar a pensar sobre sua prática para trabalhar com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento. Exemplos: “[...] *Mas acho que você fica até assim, será que sou eu que não estou conseguindo passar pra criança, ou sei lá, vou tentando ver outra forma pra ver se ela consegue pegar o que eu tô querendo ensinar*”; “[...] *Na verdade, tanto aquele aluno que tem mais resistência tanto na aprendizagem quanto no comportamento, é aquele aluno que te faz pensar, né? Olha, será que isso que eu tô fazendo tá legal, será que eu tenho que mudar isso, aquilo*”.

8.6 O educador não respondeu: inclui as respostas das participantes que não responderam essa questão.

8.7 O educador apresentou problemas de saúde: inclui as respostas das participantes que informaram apresentar problemas de saúde ao lidar com as dificuldades de aprendizagem e com os problemas de comportamento enfrentados no contexto escolar. Exemplos: “[...] *Olha, eu passo mal, peguei uma dor de estômago, que você não tem noção. Dor no estômago, insônia, porque você fica pensando: o que fazer? Como fazer?*”; “[...] *Há uma cobrança muito grande internamente que não nos faz muito bem porque muitos entram até em depressão, certo? Eu não sei se já estou a caminho*”.

Os dados apresentados na Tabela 8 mostram que as categorias prevalentes, em relação a como o educador se sente diante das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento presentes em sala de aula, são: *o educador se sente mal (sentimento de tristeza, angústia, preocupação, sofrimento, impotência, frustração, fracasso)* com 39% das respostas e *o educador se sente realizado diante da prática pedagógica (sentimentos de realização, esperança, alegria, satisfação, dever cumprido)*, representando 19,5% das respostas. Ainda foram mencionadas respostas que pertencem às seguintes categorias, com percentual significativo: *o educador possui sentimento de busca* e *o educador possui sentimento de desafio*, representando 12,2% e 9,8% das respostas das participantes,

respectivamente. Respostas que se relacionam a outras categorias também foram mencionadas, como pode ser observado na respectiva Tabela.

TABELA 8 – Como as educadoras se sentem diante das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento enfrentados na sala de aula

Categorias	G1		G2		G2	
	F	%	F	%	F	%
1- O educador se sente mal	9	42,9	7	35	16	39
2- O educador se sente realizado diante da prática pedagógica	4	19,1	4	20	8	19,5
3- O educador possui sentimento de busca	2	9,5	3	15	5	12,2
4- O educador possui sentimento de desafio	2	9,5	2	10	4	9,8
5- O educador começa a pensar sobre a sua prática	2	9,5	1	5	3	7,3
6- Não respondeu à questão	2	9,5	1	5	3	7,3
7- O educador apresentou problemas de saúde	-	-	2	10	2	4,9
Total	21	100	20	100	41	100

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

Por meio desses dados, verificamos que nos dois grupos, (G1) e (G2), as educadoras se sentem mais incomodadas do que realizadas (sentimento de dever cumprido) diante das dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Elas relatam sentimentos de preocupação, angústia, frustração, impotência, tristeza, fracasso, ao se depararem com esses alunos. Sentimentos como esses podem estar ocorrendo entre as participantes pelo fato de que, na maioria das vezes, esses problemas escolares fogem do controle no trabalho do educador, pois trabalhar com esses alunos é ter que lidar com o fracasso da escola, diretamente. Acreditamos também que os educadores, diante das dificuldades de

aprendizagem e problemas de comportamento presentes em sala de aula, comecem a refletir acerca da sua competência profissional e muitas vezes acabam por se responsabilizar por não conseguirem resolver os problemas em sala de aula. Defendemos aqui que, tanto a dificuldade de aprendizagem como o problema de comportamento, na maioria das vezes é produzido na escola, porém, ressaltamos que, antes de tudo, revelam-se como um sinal de fracasso de nossa sociedade.

Também entendemos que a solução desses problemas escolares não depende da competência de um indivíduo, mas sim de um compromisso social coletivo, em busca de uma educação de qualidade. Com relação a este aspecto, Aguiar (2000) explica que os professores não são naturalmente incompetentes, como muitas vezes se sentem, pois antes de falar em incompetência no plano individual, é necessário que o professor seja compreendido na conjuntura que o envolve. Não é apenas por meio de um esforço pessoal, em busca de técnicas milagrosas, que o professor terá condições de atingir um trabalho competente em sala de aula ou na escola. Isto só será possível por meio de um trabalho coletivo, ou seja, um compromisso político sem perder de vista as implicações sociais, políticas, econômicas e históricas na construção dessa sociedade e dessa escola.

Contrariamente a esta sensação de impotência, muitos educadores relatam sentirem-se esperançosos, realizados, alegres, satisfeitos e com a sensação de dever cumprido quando conseguem resultados no trabalho com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento. Sobre isso, podemos pontuar o quanto é importante para o educador perceber que os alunos estão aprendendo, se desenvolvendo e se comportando. Ainda assim, é interessante notar como a frequência de se sentir mal foi muito maior do que a de se sentir realizado. Isto nos leva a pensar que são bem mais frequentes os insucessos, ou seja, não conseguir lidar com os problemas escolares do que conseguir lidar com estes. Verifique as falas de duas educadoras acerca de seus sentimentos: “[...] *Então a nossa dificuldade, assim, aquela ansiedade, aquela preocupação*” (P2 G2); “[...] *Agoniada, porque eu não consigo dar pra criança o que ela precisa, o que ela veio buscar na escola*” (P9 G2). Essas falas ainda revelam como falta uma visão crítica acerca da produção das queixas escolares, pois se os educadores compreendessem que a escola se encontra tal como está devido a inúmeros fatores (sociedade capitalista, dividida em classes, o que se espera da Educação escolar, a formação teórica-metodológica dos professores etc), provavelmente se sentiriam menos culpados e ao mesmo tempo mais engajados na luta por transformação. Portanto, esses dados demonstram como falta uma reflexão crítica acerca das queixas escolares. De acordo com Facci (2004), falta reflexão no sentido marxiano “dificultando o

engajamento dos docentes em práticas mais críticas, reduzindo-o a um fazer técnico, a um praticismo” (p.66). Questionamos novamente o tipo de formação profissional que os educadores têm recebido, que não lhes permite uma reflexão crítica acerca dos aspectos sociais e históricos envolvidos na Educação escolar.

Novamente sugerimos a Psicologia Histórico-Cultural como teoria capaz de embasar o trabalho dos educadores, permitindo-lhes uma reflexão crítica acerca das queixas escolares, do papel do educador e da escola na construção da aprendizagem da criança, obtendo, com isso, o desenvolvimento das funções psíquicas da criança e o desenvolvimento dos conceitos científicos, o que, em última instância, é o que se espera da Educação.

Acerca da aprendizagem dos conceitos científicos, Vigotski (2000) afirma que o desenvolvimento desses conceitos na criança nasce das relações de generalidade entre os conceitos estabelecidos na educação escolar e estes, ao mesmo tempo, influenciam os conceitos espontâneos da criança. Segundo o mesmo autor, para que ocorra o desenvolvimento dos conceitos científicos é necessário um nível de pensamento mais elevado do que nos conceitos espontâneos, ou melhor, no desenvolvimento dos conceitos científicos há consciência e arbitrariedade, enquanto no campo dos conceitos espontâneos estes são empregados de modo não consciente e não arbitrário. Assim, o conceito científico “reflete-se na reconstrução de todo o campo dos conceitos espontâneos da criança” (Vigotski, 2000, p.383) e é isso que vai levar ao desenvolvimento intelectual da mesma. Vigotski (1931/2000) também afirma que é na criança que está a raiz para o desenvolvimento dos processos, mas é apenas na adolescência que as funções intelectuais necessárias para a formação de conceitos vão se desenvolver plenamente. Essa teoria, além de permitir que os educadores reflitam a sua prática educativa, ao instruir como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, ainda permite a reflexão das queixas escolares no sentido marxiano, considerando as influências da sociedade inerentes na produção das dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que as categorias prevalecentes no grupo 1 (G1) são: *o educador se sente mal*, com 42,9% e *o educador se sente realizado diante da prática pedagógica*, com 19,1% das respostas das participantes. As outras categorias – *o educador possui sentimento de desafio*; *o educador possui sentimento de busca*; *o educador começa a pensar sobre sua prática e não respondeu a questão*, representaram igualmente 9,5% das respostas deste grupo. O mesmo ocorre no grupo 2 (G2), onde as categorias prevalecentes são: *o educador se sente mal*, com 35% das respostas e *o educador se sente realizado diante da prática pedagógica*, com 20% das respostas das

participantes. As categorias em seguida foram: *o educador possui sentimento de busca*, com 15% das respostas e *o educador possui sentimento de desafio*, com 10% das respostas das participantes. As categorias: *o educador começa a pensar sobre a sua prática e não respondeu a questão*, ambas representam 5% das respostas das participantes do G 2.

Esses dados indicam que um número significativo de participantes, de ambos os grupos, se sentem mal ao lidarem com os problemas escolares. Entretanto, os dados revelam que houve uma porcentagem maior de respostas para esta categoria no grupo da rede privada (G1), o que parece indicar que há mais profissionais deste grupo não se sentindo bem do que do grupo 2 (G2). Em contrapartida, os dados mostram que no G2 (escola pública) a porcentagem foi maior do que no G1 quanto aos educadores se sentirem realizados diante da prática pedagógica. Isso talvez se deva ao fato de que não se espera que ocorram dificuldades de aprendizagem com crianças de classe média e alta, o que aponta, inclusive, um preconceito de que as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento só estão presentes nas escolas públicas, que atendem crianças de classe popular.

Em relação ao fato das educadoras que pertencem ao G2 (escola pública) expressarem mais sentimentos de realização profissional diante de suas conquistas com o aluno com problemas de aprendizagem do que o grupo 1(escola privada), há uma explicação a ser dada. Segundo Patto (1990), o fracasso da escola pública é mais evidente e tem sido produzido por uma sociedade capitalista de classes, repleta de ideologias, mitos e preconceitos, que servem para excluir indivíduos do processo de escolarização. Assim, quando se consegue superar um problema no âmbito escolar, por menor que este seja, isto já provoca sentimentos de realização nos educadores desse grupo.

Neste momento, vale também a contribuição de Collares e Moysés (1996), as quais apontam a relação preconceituosa que muitos educadores de escola pública estabelecem com as crianças e suas famílias. No discurso desses educadores transparece que estamos diante de um sistema educacional perfeito, no qual as crianças não aprendem porque são pobres, negras, imaturas, preguiçosas, os pais trabalham fora e não ensinam seus filhos, são alcoólatras, analfabetos. Parte-se do pressuposto de que a “clientela de escola pública já é inadequada”, o que embute um preconceito, pois esta é uma clientela com menores acessos e condições financeiras, ou seja, excluída devido aos contrastes sociais que constituem a própria essência do sistema capitalista, como destaca T. S. Santos (2001).

Quanto à categoria *o educador começa a pensar sobre sua prática*, é interessante notar que respostas referentes a esta categoria aparecem com mais frequência no G1 do que no G2, como se pode observar na Tabela 8. Isso parece revelar que há uma preocupação

maior por parte dos educadores de escola privada em melhorar a qualidade do ensino do que dos educadores de escola pública, pois estes demonstram estar mais “acostumados” a vivenciar na sala de aula os problemas escolares. Veja, como exemplo, a fala de uma participante: “[...] Ah, eu não me sinto nem bem e nem mal, ah é a profissão, a gente tá lidando com uma série de pessoas diferentes, né, então vai ter vários tipos de problemas” (P10 G2). Contudo, é preocupante que apenas 7,3% das respostas das educadoras, do G1 e do G2, revelam que começam a pensar sobre sua prática quando ocorrem as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento nos alunos, pois entendemos que essa porcentagem significa muito pouco e revela que mais uma vez as educadoras, na maioria, se abstém de relacionar essa problemática com a organização da escola e da sociedade. Ainda comparando as educadoras do G1 e do G2, as educadoras de escola pública possuem um sentimento de que precisam buscar mais conhecimento em comparação com os educadores da escola privada, embora aquele grupo revele pensar menos sobre sua prática. E ambos os grupos se sentem desafiados ao trabalharem com as dificuldades de aprendizagem e com os problemas de comportamento.

Outro dado observado e que merece destaque foi de que houve participantes que não responderam à questão, o que parece estar indicando que há educadores que não sabem ao certo como se sentem diante das dificuldades encontradas em sala de aula com seus alunos. Neste momento, contribui para nossa reflexão o estudo de Esteve (1995), ao relatar que mudanças sociais ocorridas nos últimos anos e mudanças recentes na educação levam os professores a sentirem que algo não vai bem, sem saber definir o que está acontecendo. A isso dá-se o nome de mal-estar docente. Essa sensação de mal-estar envolve desânimo, descontentamento, insatisfação com o trabalho, desmotivação pessoal, indisposição, esgotamento/estresse, depressão, falta de reflexão crítica sobre a ação profissional, e tudo isso acaba provocando um sentimento de autodepreciação nos educadores. Assim, foi verificado como é difícil para os educadores relatarem como se sentem diante das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento.

A última categoria que apenas apareceu no G2 foi *o educador apresentou problemas de saúde*, representando 10% das respostas das participantes desse grupo. Acerca desse dado, é importante discutir o quanto o trabalho dos educadores de escola pública tem provocado problemas de saúde nos mesmos. Nesse caso, as educadoras relataram sentir dor de estômago, vivenciar insônia e, inclusive, estar com sintomas de depressão. Nesta mesma perspectiva encontra-se a pesquisa de Silva (2007), que estudou a atividade ocupacional de quatro professoras da rede pública de São Paulo e constatou a presença de sofrimento e adoecimento,

advindos das condições inadequadas e alienadoras proporcionadas aos professores para executarem seus trabalhos. Os adoecimentos eram relacionados, principalmente, com sentimentos e emoções, como por exemplo, depressão, stress ou agravamento de doenças pré-existentes (como a enxaqueca) e até mesmo Lesões por Esforços Repetitivos. A jornada de trabalho de doze horas diárias e a alienação envolvida nessa atividade também levaram ao distanciamento dos significados e dos sentidos referentes à atividade educativa e, conseqüentemente, ao sofrimento psíquico e ao desgaste físico das profissionais.

Segundo estudos da autora acima e de Bossa (1994), é fundamental deixar claro que na sociedade capitalista ocorre uma ruptura entre o sentido pessoal do trabalho e o seu significado (finalidade social do mesmo). Quando esta ruptura acontece, no caso do trabalho docente, o professor realiza a atividade educativa de modo alienado, ou seja, ocorre uma descaracterização dessa atividade. Neste trabalho alienado, o professor pode se sentir impotente, desorientado, sem saber como atuar, pois não se têm claros o sentido e o significado do trabalho docente.

Vale retomar, de acordo com a Tabela 8, que as educadoras, tanto do G1 como do G2, revelaram, em maior frequência, se sentirem mal diante das queixas escolares, o que indica a alienação no trabalho educativo. Dessa forma, o sentido (pessoal) do trabalho fica confuso, obscuro, e o seu significado (finalidade social) também. Nesse sentido, concordamos com Bossa (1994) quando esta defende que a formação do professor deve englobar mudanças de ordem subjetiva – na formação profissional, considerando o contexto socioeconômico-cultural; na prática pedagógica, através de mudanças nas concepções teóricas, etc. Por outro lado, a mudança no plano objetivo (recursos físicos da escola, materiais didáticos, salários, organização e planejamento da escola etc) também deve ocorrer para que o professor consiga estabelecer relações mais conscientes com a sua atividade social, com a finalidade de superar o trabalho alienado.

9. Opinião dos participantes acerca da sua formação profissional para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento encontrados no contexto escolar

Categorias

9.1 Sente necessidade de buscar informação não no meio acadêmico, mas sim no cotidiano: inclui as respostas das participantes que informaram sentir necessidade de estar sempre buscando informação e conhecimento, mas não falam em buscar isso com cursos e

pós-graduação. Exemplo: “[...] *Eu acho que a busca, é um sentimento de busca constante, né?*”; “[...] *A minha experiência profissional, eu acho que é justamente isso, é o dia-a-dia*”; “[...] *E sempre estudando, né? Sempre se informando, pedindo opinião e por aí se vai.*”; “[...] *Cada criança é um desafio, cada criança eu tenho que buscar ajuda, cada criança eu tenho que ler, cada criança eu tenho que conversar, cada criança eu tenho que analisar, né?*”.

9.2 Falta preparo/capacitação profissional para trabalhar com esses alunos: envolve as respostas das participantes que informaram não se sentir preparadas para trabalhar com esses alunos, além de não terem estudado na graduação esse tema. Exemplos: “[...] *Olha, de vinte anos de profissão eu poderia virar pra você e falar que eu estou totalmente preparada, mas eu não sou. [...] Então, quanto mais o tempo passa mais eu descubro que eu tenho que aprender muito ainda sobre sala de aula, né?*”; “[...] *Mas pra lidar com essas crianças que a gente fala que são crianças de inclusão, ainda falta muito pra gente tá preparado*”; “[...] *Olha, preparo, nós não temos, o que a gente pode fazer é tentar ao máximo, fazer o que dá pra gente fazer*”; “[...] *Os professores não estão preparados pra receber esses alunos, muitas vezes não é nem dificuldade mesmo, né?*”.

9.3 Que a formação do professor seja contínua: inclui as respostas das participantes que informaram a necessidade de buscar cursos, especializações, depois de graduadas. Exemplos: “[...] *Olha, eu acredito que eu sempre busco melhoria, tanto que eu depois que fiz o magistério, já fui pra Pegagogia, depois que eu fui pra Pedagogia já lidando com criança no dia-a-dia, eu percebi que tinha ali um espaço vago que precisava ser preenchido e busquei esse preenchimento fazendo a Psicopedagogia*”; “[...] *Eu acho que a gente tá sempre lendo, buscando informação, fazendo curso, né?*”.

9.4 O professor sente-se preparado para atender o aluno com dificuldade de aprendizagem: refere-se às respostas das participantes que informaram se sentir preparadas, acham que sua formação profissional foi boa para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento. Exemplos: “[...] *Não tive tantos problemas, mas já tive problemas assim, nos outros anos e me sinto assim preparada, porque com cada situação que apareceu eu soube resolver, eu soube conversar, soube compreender. Soube passar para os pais e também pra coordenadora*”; “[...] *Olha, a minha opinião do preparo... foi muito boa, porque no começo, as professoras, não dessa instituição, elas diziam que eu iria ter que preparar uma atividade pra cada criança dessa, aí eu pensei: eu posso preparar uma atividade pra cada criança de acordo com a sua dificuldade, mas eu posso estar trabalhando o mesmo conteúdo com todas elas, elas podem saber*”.

9.6 Que a formação do professor foi muito teórica, com pouca prática: refere-se às respostas das participantes que informaram ter na graduação uma formação muito teórica, com pouca prática, estágios, para que pudessem ter mais contato com a realidade da sala de aula. Exemplos: “[...] *Eu acho que na minha formação eu tive mais a teoria mesmo e a prática eu fui vivenciar nos estágios, mas é diferente de você estar numa sala de aula. Porque daí, surgem imprevistos, vários que você tem que fazer, mas a gente vai aprendendo no dia a dia*”; “[...] *Mas é difícil, porque eu não acho assim, é lógico que você conhecendo a teoria, você vai: olha, isso não pode, isso tal, né? Olha, eu posso ir até ali, mas prática mesmo, eu pra mim foi bem difícil. Deixou a desejar*”; “[...] *Veja, tudo o que a gente aprende na escola, tá? Infelizmente, muito pouco é discutido nos cursos de formação, né? É... você percebe que academicamente muito pouco dos instrumentos, lá da grade curricular tem as dificuldades que você encontraria aqui na escola, tá?*”.

9.7 Não respondeu à questão: inclui as respostas das participantes que não responderam à questão.

Os dados apresentados na Tabela 9 mostram que as categorias prevalentes em relação à opinião das participantes acerca da sua formação profissional para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento encontrados no contexto escolar, são: *sente necessidade de buscar informação não no meio acadêmico, mas sim no cotidiano*, com 34% das respostas; *falta preparo/capacitação profissional para trabalhar com esses alunos*, com 27,3% das respostas e *que a formação do professor seja continuada*, representando 20,5% das respostas das participantes. Também foram mencionadas respostas que pertencem a outras categorias, mas com percentuais inferiores a estes, como pode ser observado na respectiva Tabela.

TABELA 9 – Opinião das participantes acerca da sua formação profissional para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento encontrados no contexto escolar

Categorias	G1 Escola privada		G2 Escola pública		Total	
	F	%	F	%	F	%
1- Sente necessidade de buscar informação não no meio acadêmico, mas sim no cotidiano.	7	35	8	33,3	15	34
2- Falta preparo/capacitação profissional para trabalhar com esses alunos	4	20	8	33,3	12	27,3
3- Que a formação do professor seja contínua	4	20	5	20,9	9	20,5
4- O professor sente-se preparado para atender o aluno com dificuldade de aprendizagem	2	10	2	8,3	4	9,1
5- Que a formação do professor foi muito teórica, com pouca prática	2	10	1	4,2	3	6,8
6- Não respondeu à questão	1	5	-	-	1	2,3
Total	20	100	24	100	44	100

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

Por meio desses dados, verificou-se que as educadoras sentem necessidade de estudar, buscar mais conhecimento sobre os problemas escolares que envolvem sua prática. No entanto, relatam que procuram fazer isso não pelo meio acadêmico ou científico, mas sim em seu cotidiano, ou seja, por meio de conversas com outros professores e algumas leituras isoladas sobre o assunto. Sobre isto veja a fala de duas educadoras:

[...] Cada criança é um desafio, cada criança eu tenho que buscar ajuda, cada criança eu tenho que ler, cada criança eu tenho que conversar, cada criança eu tenho que analisar, né? (P10 G1);

[...] É... eu acredito assim, que a gente tem que estar sempre buscando aprender cada vez mais. A gente nunca está pronta, por mais que a gente tenha feito uma boa graduação, por mais que a gente tenha oportunidades na formação continuada, que eu considero extremamente importante, mas eu penso que a gente tem que estar sempre se atualizando, buscando caminhos, sabe? (P1 G2).

Notamos que as educadoras não falam aqui em aperfeiçoar o seu conhecimento através de cursos e outras formações, ao contrário, buscam isso de outra forma, ou seja, sozinhas. Ressaltamos que esta concepção está muito próxima do que as perspectivas atuais entendem como ensino-aprendizagem, em que o aluno deve “aprender a aprender”, pois parece que, da mesma forma, o educador precisa “aprender a aprender”. Contestamos essa ideia, pois entendemos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que é fundamental a existência de um ensino planejado e sistematizado, onde exista um professor para ensinar um conhecimento científico, com a finalidade do aluno se apropriar desse conhecimento. O mesmo vale para uma formação profissional ou de pós-graduação, que também exige um ensino planejado e sistematizado, com professores preparados para ministrar o curso.

As educadoras ainda relatam, conforme os dados acima, que se sentem despreparados para lidar com as dificuldades de aprendizagem e com os problemas de comportamento, entendendo ser necessária uma formação continuada para os pedagogos. Isso denota o quanto essas educadoras consideram que a sua formação profissional não foi suficiente para o entendimento e atuação diante dos problemas escolares. Novamente enfatizamos a falta de uma formação crítica dos educadores e defendemos a sua necessidade para que, tal como propõe Arce (2001), a mesma possa permitir que o profissional seja capaz de “teorizar sobre as relações entre educação e sociedade” (p.267), podendo, a partir disso, refletir sobre a sua prática, visando uma educação em que todos os alunos tenham acesso à cultura historicamente produzida, propondo mudanças a fim de humanizar os indivíduos. Para isso não devem ser subtraídos da formação dos professores conteúdos filosóficos, políticos, sociais, históricos, além do conhecimento didático-metodológico.

Ao considerar cada grupo isoladamente, observa-se que as categorias prevaletentes no grupo 1 (G1) são: *sente necessidade de buscar informação não no meio acadêmico, mas sim no cotidiano*, com 35% das respostas e *falta preparo/capacitação profissional para trabalhar com esses alunos*, representando 20% das respostas das participantes deste grupo,

tal qual a categoria *que a formação do professor seja contínua*. No grupo 2 (G2) as categorias prevaletentes são as mesmas do grupo 1, mas com percentuais diferenciados: *sente necessidade de buscar informação não no meio acadêmico, mas sim no cotidiano*, com 33,3% das respostas, tal qual a categoria *falta preparo/capacitação profissional para trabalhar com esses alunos*. A categoria *que a formação do professor seja contínua* representa 20,9% das respostas das participantes deste grupo.

Quanto à categoria *o professor sente-se preparado para atender o aluno com dificuldade de aprendizagem*, as respostas somam 10% das participantes do G1 e 8,3% das participantes do G2. Nesse caso, as educadoras entendem que sua formação profissional foi suficiente para trabalhar com essas questões, mas isso não significa, necessariamente, que estas educadoras tiveram uma formação crítica e realizam tal reflexão no exercício de seu trabalho.

Outra categoria que apareceu nos dois grupos foi: *que a formação do professor foi muito teórica, com pouca prática*, com 10% de respostas no G1 e 4,2% de respostas no G2. Isso denota que as educadoras não compreendem a importância da teoria para a construção do saber educativo e ainda caem em contradição, pois relatam que precisam continuar estudando e buscando conhecimento, mesmo criticando a formação teórica. Questionamos aqui dois pontos: 1º) Quais teorias têm sido ensinadas e como têm sido ensinadas para os educadores dizerem que estas não são relevantes? e 2º) Como é possível trabalhar em sala de aula com o mínimo de teoria, e como é possível dizer que a teoria não é importante se é esta que embasa a prática de qualquer profissional?

Facci (2004) complementa que “se o professor não tiver domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos” (p.244). Será grande a dificuldade de retirar o espontaneísmo do cotidiano alienado dessa sociedade capitalista. Por isso, ao professor cabe estar sempre estudando as teorias pedagógicas e os avanços de várias ciências.

Acerca disso, a autora citada acima levanta o seguinte questionamento: “Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?” (Facci, 2004, p.244). É pensando nisso que vemos cada vez mais a necessidade de se fornecer ao educador uma formação de qualidade para que este, da mesma forma, possa transmitir qualidade no seu ensino.

Sobre as educadoras, tanto da escola pública quando da privada, relataram que a formação dos professores deve ser contínua, revela mais uma vez o quanto é necessário para os educadores o estudo teórico, continuamente, para aperfeiçoar o trabalho educativo diário. Concordamos que seja necessário não somente para os professores, mas também para todos os profissionais, buscar mais conhecimento através de cursos, especialização etc, para complementar a sua prática e questionamos o fato de aprender somente no dia-a-dia, por meio da prática. Dessa forma entendemos, tal como nos propõe o método marxista, que a teoria é fundamental para embasar a prática, pois uma sem a outra resulta num trabalho empobrecido. Um trabalho que possui apenas a prática como referência realiza atividades de modo espontâneo e alienado.

Por isso, mais uma vez propomos a Psicologia Histórico-Cultural como teoria capaz de embasar o trabalho pedagógico, uma vez que a mesma possibilita a compreensão da realidade histórico-social e delimita o papel da Educação escolar. Da mesma forma delimita o trabalho do professor, compreendendo que o desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos escolares ocorrem através do trabalho escolar sistematizado, o que permite a humanização dos indivíduos. Conforme Vigotski (2000), a aprendizagem promove o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos científicos, e com o aluno passa a ser capaz de conhecer melhor a realidade da qual faz parte, podendo se relacionar com a sociedade, agindo e modificando a mesma. Preocupa-nos quando a escola não funciona nos moldes que a Psicologia Histórico-Cultural propõe, pois quando um indivíduo não aprende a ler/escrever, não aprende os signos e os conteúdos científicos, a ele é retirada a condição de homem, em termos de avanço qualitativo das estruturas mentais, em termos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que somente o ensino escolar favorece.

Apareceu ainda, somente no G1, a seguinte categoria: *não respondeu à questão*, representando 5% das respostas. Na verdade, sobre essa última categoria, a educadora do G1 não quis relatar sua opinião acerca da formação profissional para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e com os problemas de comportamento, alegando que não trabalha diretamente com esses aspectos encontrados no contexto escolar.

De acordo com os dados da Tabela 9, todas as participantes, do G1 e do G2, relataram sentir necessidade de buscar informação sobre as queixas escolares. No entanto, questionamos o fato dessa busca ser realizada apenas no cotidiano, pois entendemos que uma formação contínua, por meio de cursos, inclusive de pós-graduação, pode garantir a solidificação de um conhecimento, não ficando na superficialidade e no senso comum. Ambos os grupos ainda relataram se sentirem despreparados para lidar com os problemas escolares, o

que reforça ainda mais a necessidade de uma melhor formação profissional e de formação continuada.

Defendemos, portanto, uma formação de educadores que seja consistentemente teórica, mas que seja fundamentalmente crítica, a fim de questionar a sua prática e o contexto institucional, histórico e social, os quais influenciam a educação escolar. Acrescentamos a necessidade de uma formação docente de cunho político e menos alienante, que incite a transformação para um ensino de qualidade para todos os alunos, visando a humanização através da transmissão de conteúdos historicamente produzidos.

Entendemos que uma formação que garanta o desenvolvimento do pensamento crítico jamais admitiria compactuar com teorias e concepções reacionárias, as quais visam manter as “coisas” como estão. Acreditar que os problemas escolares são de ordem individual significa que o exercício de reflexão do contexto institucional, histórico e social, ligados diretamente ao surgimento de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, não foi devidamente ensinado, trabalhado, socializado. É por isso que defendemos uma formação dos educadores que esteja atrelada a uma reflexão crítica e política do processo de educar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca das questões norteadoras dessa dissertação: será que a escola privada enfrenta dificuldades tal qual a escola pública? Qual a compreensão dos educadores desses dois tipos de escola sobre a queixa escolar? Será que as queixas/dificuldades escolares são as mesmas em ambas as escolas? Será que ambas lidam da mesma forma com suas queixas? Constatamos que não houve diferenças significativas entre as respostas fornecidas pelas educadoras da escola privada e da escola pública.

Os resultados revelam que não houve diferença quanto às concepções de dificuldade de aprendizagem e de problema de comportamento dos alunos entre as educadoras que pertencem tanto ao grupo da escola privada (G1) como da escola pública (G2). Nos dois grupos, as educadoras partem do pressuposto de que os problemas escolares estão diretamente relacionados apenas com a criança, ou seja, 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), como pode ser observado nas Tabelas 1 e 2.

Da mesma forma, acerca das causas das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento, ambos os grupos utilizaram com maior frequência justificativas centradas no indivíduo, seja nos alunos ou em suas famílias, conforme Tabelas 5 e 6. Entendemos que essas justificativas estão fundamentadas em mitos e ideologias, que naturalizam questões de ordem social, não relacionando os problemas de aprendizagem com o momento histórico em que são produzidos na sociedade. Tais ideologias, segundo Bock (2003), servem como um artifício violento para encobrir a realidade, não permitindo compreender, analisar e transformar o fenômeno, servindo para manter a sociedade como está e, conseqüentemente, manter uma Educação escolar que não atinge o seu compromisso de ensinar, a todos os alunos, os conteúdos historicamente produzidos.

Vale complementar que essas ideologias já haviam sido contestadas e desvendadas na década de oitenta, do século XX, quando surgiu o pensamento crítico, em especial na Psicologia Escolar. Sobre isso Meira (2003), esclarece que a educação também está envolta no espírito mercantilista do capital, além de sofrer a influência ideológica dos pressupostos neoliberais que camuflam os reais problemas gerados pelas sociedades de classes. Percebemos, por meio das falas das educadoras das duas escolas (pública e privada), o quanto a influência ideológica ainda permanece de modo dominante na compreensão dos problemas escolares, além de evidenciar que o pensamento crítico ainda não impera no âmbito escolar.

Convém explicar que a compreensão e as justificativas das educadoras baseadas, até hoje, numa visão individualizada e naturalizada das queixas escolares, significa que essa é uma maneira da sociedade, organizada no modo de produção capitalista, reproduzir, por meio de ideologias e de forma reacionária, as explicações para o fracasso escolar e, conseqüentemente, continuar produzindo o fracasso escolar. Salientamos que o fracasso escolar é antes de tudo um fracasso de nossa sociedade, desigual economicamente e socialmente.

Os dados nos indicam que no ensino privado, assim como no ensino público, existem as mesmas queixas por parte das educadoras. Nas escolas privadas, as dificuldades de aprendizagem e o problema de comportamento/indisciplina também aparecem como sendo um desafio a superar no cotidiano educativo. Com isso, pretendemos frisar que todos os educadores das duas redes escolares, no exercício de sua função educativa, se deparam com as mesmas dificuldades/ queixas escolares, sendo que estas não são específicas do ensino público e nem das escolas do município que pesquisamos, mas atingem a sociedade como um todo.

Saviani (2005) nos ajuda a compreender que numa sociedade de classes, como a nossa, nos deparamos com impossibilidades, desafios e contradições, próprias da sociedade capitalista, para efetivar uma educação unificada e para todos. O mesmo autor explicita que existe um tipo de educação para uma classe e um tipo de educação para a outra, ou seja, existe uma educação diferenciada para cada classe social. No entanto, as falas das educadoras do grupo das escolas privadas evidenciam que não há diferenças em termos dos problemas escolares que estas escolas enfrentam, se comparados aos que os educadores das escolas públicas também relatam enfrentar. As escolas privadas também sofrem influências dessa sociedade capitalista e neoliberal, à medida em que seus alunos também apresentam dificuldade de aprendizagem e problema de comportamento e estes, tal qual suas famílias, também são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso obtido na educação escolar.

Ainda acerca da educação proporcionada aos diferentes grupos sociais, de acordo com Eidt (2009), esta educação, diferenciada proporcionada aos trabalhadores, vai servir para “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para a adaptação ao mundo do trabalho” (p.10). Dessa forma, cada classe social (classe dirigente ou trabalhadora) vai ocupar um lugar na organização do trabalho, uma vez que, no capitalismo a lógica da extração da mais-valia do trabalhador perpetua. A mesma autora também explica que mantemos a sociedade e a educação como está, por meio de ideologias presentes nas teorias pedagógicas burguesas (a

escola nova, o construtivismo, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências), que embasam o trabalho educativo.

Entendemos que a Educação de um modo geral, seja no ensino público ou no privado, tem utilizado teorias pedagógicas burguesas (que abarcam ideologias neoliberais, com o ideário do “aprender a aprender”). Os dados da Tabela 7 sugestionam que essas teorias dissipadas podem estar influenciando também os educadores da escola privada no modo de pensarem como ocorre o trabalho educativo, uma vez que estes também anseiam que os alunos aprendam e consigam sanar suas dificuldades, deixando implícito, em suas falas, que para isso ocorrer vai depender principalmente dos alunos. Está, portanto, embutida a ideia de que os alunos deverão aprender e sanar as dificuldades sozinhos, como se o processo educativo não dependesse do outro, ou seja, do papel do professor, do seu embasamento teórico-metodológico, enfim, das condições sociais e educacionais que são proporcionadas aos alunos. Segundo a teoria que embasa o nosso trabalho, a ação planejada e consciente do professor vai influenciar a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do mesmo. Assim, entendemos, com base nesta teoria, que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos ocorrem por meio das relações sociais e do trabalho educativo planejado, e não de modo espontâneo, por meio de um esforço individual.

Eidt (2009) ainda afirma que a maioria dos problemas que aparecem no processo de escolarização podem ser explicados **“pela apropriação parcial da atividade depositada nas produções humanas, especialmente no que se refere aos conhecimentos científicos”** (p.9 ;10, grifos da autora). Isto é, a autora defende a tese de que as pedagogias do “aprender a aprender”, que preconizam a mínima apropriação dos conteúdos científicos, e aceitam que o pensamento se desenvolve apenas na e pela experiência, garantem ao indivíduo apenas um desenvolvimento parcial do pensamento e a não apropriação da cultura acumulada dos conteúdos científicos, submetendo-o, dessa forma, à ordem do capital.

Concordamos com a autora acima e acreditamos que o fracasso escolar tem se caracterizado por uma Educação que não cumpre o seu papel de transmitir os conteúdos científicos historicamente produzidos, por defender a mínima apropriação dos mesmos, garantindo apenas o desenvolvimento parcial do pensamento dos indivíduos e não o real desenvolvimento das estruturas psíquicas superiores, tal como propõe a Psicologia Histórico-Cultural.

Dessa forma, vale esclarecer que, na primeira década do século XXI, o fracasso escolar não se caracteriza mais como sendo a evasão/exclusão ou repetência dos alunos de

escola pública, pois com a implantação do ciclo básico e com a exigência de todos os alunos permanecerem na escola, recebendo, inclusive, bolsa escola, as crianças não repetem de série e, portanto, estima-se que 95% delas estão na escola. No entanto, segundo dados do INEP e IDEB, mesmo a maioria das crianças frequentando as escolas, essas mudanças políticas voltadas à educação não indicam que houve aprendizagem para a maioria dos alunos (ver páginas 16 e 17). Na escola privada, também, o aluno dificilmente reprova a série que estuda ou é evadido da escola, e, da mesma forma, a dificuldade de aprendizagem e os problemas de comportamento aparecem nessa instituição, onde os próprios alunos ou suas famílias também continuam a ser responsabilizados pelas queixas ou fracasso escolar.

É importante também discutirmos um pouco acerca do aluno da escola privada, que dificilmente é reprovado. Pelos dados coletados, foi possível constatar que os alunos de escola privada são mais assistidos por profissionais especializados, além de possuírem aulas de reforço e muitos pais procurarem professores ou pedagogos para aulas particulares. Além disso, devido às melhores condições financeiras, esses alunos possuem mais aparato no processo de aprendizagem, com mais assistência e mediações. Outro fator que influencia é que essas escolas estão preocupadas com sua imagem (nesse caso, como uma mercadoria) e buscam alternativas intra e extra escolares para tentarem solucionar a dificuldade de aprendizagem ou os problemas de comportamento que aparecem na escola.

O que questionamos é o fato dos educadores compreenderem, acerca das queixas escolares, que algo não vai bem com “a criança” (esta não aprende porque possui algum problema ou é naturalmente indisciplinada, desinteressada ou possui algum distúrbio), e acabarem encaminhando o aluno para tratamento psicológico, médico, psicopedagógico, fonoaudiológico etc. A análise dos dados evidenciou que, para ambos os grupos de participantes (escola pública e privada), quando a escola não consegue resolver os problemas escolares, não alcançando desempenho e “mudança” nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, os educadores promovem o encaminhamento destes para profissionais especializados (ver Tabelas 3 e 4). Questionamos essa prática, concordando com Collares e Moysés (1996), uma vez que, recorrer aos encaminhamentos é procurar soluções médicas, quando, na verdade, há que se rever a própria educação e discutir as políticas pedagógicas que a envolvem. Além disso, essa prática muitas vezes acaba legitimando que os problemas escolares são oriundos da própria clientela.

Conforme o relato das educadoras, o acesso dos alunos da escola privada a esses profissionais acaba sendo mais facilitado do que para os alunos da escola pública. Aqueles, devido às melhores condições financeiras e à presença do profissional, principalmente o

psicólogo, na escola privada, conseguem atendimento mais rápido e particular, enquanto os alunos da escola pública dependem dos postos de saúde e de estagiários do curso de psicologia.

Os resultados obtidos ainda nos permitem afirmar que o não aprendizado dos alunos, tanto da escola pública quanto da escola privada, já não se caracteriza mais pelo preconceito de que estes não aprendem porque são negros e pobres e por isso não possuem capacidade para aprender os conteúdos escolares, mas sim pela compreensão de que estão com dificuldades de aprendizagem porque possuem problemas de ordem biológica/neurológica, ou, simplesmente, estão desinteressados pelo estudo, imaturos, ou ainda porque possuem problemas de ordem emocional/ psicológica. As famílias também são as causas das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento, segundo essas participantes, tal como verificou Patto (1990). Assim, muito mais do que o nível socioeconômico dos alunos, culpa-se a família por situações como: o fato dos pais não estarem acompanhando a vida escolar de seus filhos, por trabalharem fora de casa, porque os pais são separados, ou porque o aluno é criado por parentes etc, o que acaba individualizando a culpa pelos problemas escolares. Defendemos aqui que tais concepções 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).

Uma das causas atribuídas pelas educadoras aos problemas de comportamento, que merece destaque, foi o distúrbio de comportamento denominado TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). A frequência com que este distúrbio apareceu nas explicações das educadoras levou-nos a refletir sobre o mesmo, pois, tal como Eidt (2004), discutimos a real causa desse transtorno, entendendo que o elevado número de diagnósticos de TDAH não pode ser justificado por um único fator biológico, intrínseco à criança. Há que se levar em conta a sociedade hiperativa na qual vivemos e as inadequações do processo ensino-aprendizagem para o aparecimento de comportamentos desatentos, hiperativos e impulsivos. A visão patologizante e biologicista dos problemas escolares sugere a medicalização das crianças e não uma revisão da sociedade e do tipo de escola que estamos produzindo e que, conseqüentemente, gera dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Dessa forma, não concordamos com o elevado número de diagnósticos de TDAH, uma vez que legitimar a existência de um distúrbio no aluno prova que, de modo naturalizante, continuamos centrando no indivíduo as causas dos problemas escolares.

Acerca do exposto acima, destacamos que nos apoiamos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para compreender as queixas escolares, pois esta teoria não nega a constituição orgânica do sujeito, sendo esta a base para o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, esse desenvolvimento não depende somente dessa constituição orgânica, mas também, e principalmente, das condições sociais e culturais, para que ele ocorra. Por isso, Eidt (2004) explica que devemos encarar “a construção do psiquismo humano de forma não dicotômica, ou seja, sem negar a constituição orgânica, mas ressaltando as influências do modo de produção capitalista e, em especial, do neoliberalismo, em sua constituição” (p.194). Assim, também concordamos com a autora que, ao se tratar dos problemas escolares, devemos considerar os fatores macroestruturais e não apenas os psicodinâmicos individuais.

Outro ponto que merece ser destacado é que tanto as participantes da escola pública quanto as participantes da escola privada almejam, em maior frequência, que as queixas escolares sejam resolvidas (ver Tabela 7), além de relatarem se sentir mal ao lidarem com esses problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem de alguns alunos (ver Tabela 8). Ressaltamos, porém, segundo nosso entendimento, que essas queixas não serão resolvidas como acreditam muitos educadores, apenas por meio de esforço individual, até porque, como já explicamos, os problemas escolares não existem apenas devido a causas individuais. De acordo com nosso ponto de vista, a superação das queixas envolve uma luta coletiva por um ensino que realmente promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, e para isso será necessária uma formação profissional que possua um embasamento teórico capaz de permitir a compreensão dos fenômenos em sua totalidade.

Os resultados apontam que, tanto as educadoras do G1 como do G2, sofrem alienação no trabalho educativo (ver Tabela 8) e precisam estar sempre buscando informações, pois não se sentem preparadas para lidar com os problemas escolares. Há ainda aquelas que sentem a necessidade de formação continuada (ver Tabela 9). Dessa forma, sugerimos uma formação crítica, seja na graduação ou nos cursos de pós-graduação, a fim de rever as ideologias e a influência neoliberal, presentes também nas instituições privadas, de modo a alcançar um conhecimento que considere o contexto socioeconômico-cultural na organização da escola, analisando a totalidade e que busque superar a alienação presente no processo educativo.

Além disso, para superar esta alienação e a reprodução de uma Educação repleta de ideologias, que a impedem de avançar, sugerimos a Psicologia Histórico-Cultural como subsídio para o trabalho desses profissionais, sejam eles educadores, psicólogos etc, à medida

que ela poderá auxiliá-los em um trabalho comprometido com a qualidade da Educação escolar. Falamos de uma Educação transformadora, capaz de humanizar os indivíduos, repassando os conteúdos científicos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Ao se formarem indivíduos que aprendem a questionar e a captar as contradições da sociedade em que vivem, estes serão capazes de agir sobre ela e de transformá-la.

Esta teoria, ao defender a importância da mediação do professor e o papel da Escola no desenvolvimento dos indivíduos, confronta-se com as pedagogias do “aprender a aprender”. Estas, influenciadas pelo neoliberalismo, onde impera “a exacerbação da liberdade individual - a negação de todo o tipo de controle e autoridade” (Eidt, 2004, p.195), defendem que cabe ao aluno aprender por meio dele mesmo, por meio de seu interesse, esforço e capacidade, sendo o professor um mero facilitador. A Psicologia Histórico-Cultural não compactua com essas teorias pedagógicas que manipulam a Educação escolar, ideologicamente, mas, ao contrário, serve de modelo e subsídio necessário para combater o fracasso escolar, na defesa de que a criança depende da intervenção do adulto, no caso da escola, do professor, para a construção da sua aprendizagem, entendendo ainda que o aluno aprende e se comporta de acordo com as condições sociais e educacionais a ele proporcionadas.

Enquanto a formação dos educadores, e de outros profissionais, estiver atrelada a estudos/pesquisas e teorias que enfatizam o fracasso/queixa escolar de modo individualizado, as atuações e explicações se fundamentarão nessa concepção e com isso, reproduziremos o fracasso escolar, num círculo vicioso. Uma formação crítica, ao contrário, permite um olhar e uma atuação diferente - visando mudanças - desconfia, antes de ter como óbvio, que os problemas escolares são frutos de problemas individuais, resgata as condições históricas e sociais para o entendimento dos mesmos. Deste modo, a perspectiva crítica se apoia e procura por atuações que busque uma Educação efetiva para todos.

Para finalizar, defendemos a saúde mental e a não patologização de nossas crianças, além da saúde mental e física do educador envolvido no processo de educar. Compreender a natureza histórico-social dos fenômenos escolares não significa desconsiderar a subjetividade envolvida nas queixas escolares, seja o sofrimento dos educadores, dos alunos ou dos pais, originárias da falta de aprendizagem ou dos comportamentos indesejados, de acordo com os educadores, no âmbito escolar. O que contestamos é a visão hegemônica da psicologia presente na educação, visão idealista e liberal, que exacerba a subjetividade do indivíduo, desconsiderando os fatores sociais que a constituem. Concordamos com Meira (2003) de que a visão do encontro entre o sujeito humano e a educação deve ter como base um referencial

teórico e filosófico que favoreça reflexões para rever concepções e situações cristalizadas no âmbito escolar, a fim de proporcionar uma Educação, seja de nível básico ou de Ensino Superior, que cumpra “[...] de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica” (p.57).

REFERÊNCIAS:

- Aguiar, W. M. J. (2000). Professor e Educação: Realidades em movimento. Em Tanamachi, E., Souza, M. P. R. & Rocha, M (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teóricos práticos* (pp. 169-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aguiar, W. M. J. (2001). A pesquisa em Psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. Em Bock, A M. B.; Gonçalves, M.G.M. & Furtado, O (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp.129-140). São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J. & Galdini, V. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. Em Antunes, M. A. M. & Meira, M. E. M.(Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp.88-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alencar, C. (2003). Educar é humanizar. Em Gentilli, P. & Alencar, C. (Orgs.), *Educar na esperança em tempos de desencanto* (pp. 99-117). Petrópolis: Vozes.
- Andery, M. A. & Sérgio, T. M. P. (1996). A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx. Em Andery, M.A. et al. (Orgs.), *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica* (6ª edição, pp. 395-420). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC.
- Araújo, J.C.S. (2005). O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. Em Lombardi, J.C. & Saviani, D. (Orgs.), *Marxismo e Educação: debates contemporâneos* (pp.39-68). Campinas- SP: Autores associados: HISTEDBR.
- Arce, A. (2001). *Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, abr, nº74, pp. 251-283.
- Arce, A. (2002). A “era das Revoluções” (1789-1848): O mundo na época de Froebel e Pestalozzi. Em *A Pedagogia na “era das Revoluções”*: Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel (pp.22-60). Campinas – SP: Autores Associados.
- Aquino, J. G. (1998). *A Indisciplina e a escola atual*. Revista Faculdade de Educação (USP), 24 (2). Recuperado em 12 de abril de 2009 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000200011&lng=pt&nrm=iso
- Basso, I. S. (1994). *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. 141f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Beatón, G. A. (2008). *Problemas esenciales en la educación para la Formación profesional y el trabajo*. Reflexiones para una solución. Revista da Rede de Estudos do Trabalho. Ano II, nº3, pp. 1- 7. Recuperado em 28 de maio de 2009 de <http://www.estudosdotrabalho.org/yGuillermoBeaton.pdf>

- Boarini, M.L. (1992). *Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública?* Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia - IPUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Boarini, M.L. (1998, Jan.). Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. In: Boarini, M.L. *Indisciplina escolar e dificuldade de aprendizagem escolar: questões e debate*. Apontamentos n°69 (2ª edição, pp. 3 – 18). Universidade Estadual de Maringá: EDUEM.
- Bock, A.M.B. (2000). As influências do barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. Em Tanamachi, E.; Rocha, M. & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios Teóricos-práticos* (pp.11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A.M.B. (2003). Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. Em Meira, M.E.M; Antunes, A.M. (Orgs), *Psicologia escolar: teorias-críticas* (pp.79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cambaúva, L.G. & Tuleski, S.C. (2007, Nov.). *A pseudo-concreticidade do conceito de subjetividade na psicologia*. Revista de educação- PUC-Campinas, n°23, pp.79-89.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Collares, C.A.L & Moysés, M.A.A. (1992a). *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. In: O sucesso escolar; um desafio pedagógico. Revista Caderno Cedes, n°28 (1ª edição, pp.31- 48).
- Collares, C.& Moysés, A. (1992b). *Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série no município de Campinas*. Em aberto. Brasília: ano XI, jan./mar., n° 5, p.13-28.
- 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. (1997). *Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência*. Revista Psicologia, IUSP, São Paulo, 8 (1), 63-89.
- Costa, M Da. (1995). *A Educação em tempos de conservadorismo*. Em GENTILI, P (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação*. Petrópolis- RJ: Vozes.
- Duarte, N. (1996). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2000, Jul.). *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Educação & Sociedade, ano XXI, n° 71, p. 79-115. Recuperado em 12 de setembro de 2009 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000200004&script=sci_arttext&tlng=e

- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (2ª edição). Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade dos Conhecimentos ou Sociedade das Ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados (coleção polêmicas do nosso tempo).
- Eidt, N.M. (2004). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. 216f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC, Campinas.
- Eidt, N. M. & Ferracioli, M. U. (2007). O Ensino Escolar e o Desenvolvimento da Atenção e da Vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em Arce, A.; Martins, L. M. (Orgs.), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar (pp.93 - 124). Campinas- SP: Editora Alínea.
- Eidt, N.M. & Tuleski, S.C. (2007a). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. Em Meira, M.E.M e Facci, M.G.D. (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Eidt, N.M. & Tuleski, S.C. (2007b). *Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 12 (3), 531-540.
- Eidt, N.M. (2009). *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*. (255f). Tese de doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Araraquara.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. Em Nóvoa, A. (Org), *Profissão Professor* (2ª edição, pp. 93-124). Porto, Portugal: Ed. Porto.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados (coleção formação de professores).
- 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 Meira, M.E.M & Facci, M.G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fernandes, F. (1986). A formação política e o trabalho do professor. Em Fischmann, R. (Org.), *Universidade, escola e formação de professores* (pp.13-37). São Paulo, Brasiliense.
- Frigotto, G. (2001). O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. Em Fazenda, I. et al. (Orgs.), *Metodologia da Pesquisa Educacional* (7ª edição, pp.69-90). São Paulo: Cortez.

- Glória, D.M.A. (2002). *Direito à Educação Escolar: o discurso da inclusão X prática da exclusão*. Revista: Educar, UFPR, n°20, p.209-222.
- Leontiev, A.N. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Leontiev, A.N. (1978). O Homem e a cultura; o desenvolvimento do psiquismo na criança. Em *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Leontiev, A.N. (1991). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. Em Vigotski, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (Orgs.), *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do desenvolvimento* (pp.61-76). São Paulo: Editora Moraes.
- Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986). *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- Luria, A. R. (1979). Las funciones psíquicas superiores del hombre y el problema de su localizacion. Em *El cérebro humano y los procesos psíquicos: analisis neuropsicológica de la actividade consciente*. Barcelona: Fontanela, pp53-66.
- Luria, A.R. (1981). Atenção. Em *Fundamentos de neuropsicologia*. (Prof. J. A. Ricardo, Trad.), editado pela Universidade de São Paulo. Livros Técnicos e Científicos, Editora S/A, São Paulo, pp.223-244.
- Luria, A.R. (1991). Atenção. Em *Curso de Psicologia geral: atenção e memória*. (Vol.III, pp. 1-37). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A.R. (1998). O desenvolvimento da escrita na criança. . In: Vigotski, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp.143-189). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.
- Machado, A.M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. Em Aquino, J.G. (Org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial.
- Machado, A.M. (2003). O psicólogo trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? Em Meira, M.E.M. & Antunes, M.A.M. (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (Vol.1, pp. 63-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mancebo, D. (2002). *Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico*. Psicologia, Ciência e Profissão, 22 (1),100-111.
- Martins, L.M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 340f. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-UNESP, Marília.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa (Vol.1). Em 29º Reunião Anual da ANPED, Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. Recuperado em 12

de setembro de 2009 de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>

Marx, K. & Engels, F. (1986). *A ideologia alemã (I – Feuerbach)* (5ª edição). São Paulo: Ed. Hucitec.

Marx, K. & Engels, F. (n.d). Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”. Em *Obras Escolhidas* (Vol. 1, pp. 300-303). São Paulo: Alfa-Omega.

Meira, M.E.M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Em Meira, M.E.M & Antunes, A.M.A. (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M.E.M & Antunes, A.M.A. (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.7-11). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M.E.M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. Em Meira, M.E.M & Facci, M.G. D. (Orgs), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moll, J. (1996). *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação.

Molina, R.C.M. & Del Prette, Z.A.P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Revista Psico-USF*, jan/jun., 11 (1), 53-63. Recuperado em 12 de abril de 2009 de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v11n1/v11n1a07.pdf>

Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas - SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp.

Nagel, L.H. (2005). *A educação dos alunos (ou filhos) da pós-modernidade: Conferência no CRM de Maringá em 27/04/2005 na Biblioteca Municipal*.

Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Vidas de professores* (2ª edição). Porto, Portugal: Ed. Porto.

Nunes, I. B. & Teixeira, R.P. (2000). *Burnout na carreira acadêmica*. Educação: Porto Alegre, ano XXIII, ago., nº 41, p.147-164.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Patto, M.H.S. (1997). *Para uma crítica da razão psicométrica*. Revista Psicologia USP, São Paulo, 8 (1), 47-62.

- Pacheco, L. & Sisto, F.F. (2005). Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, jan./jun., 6 (1), 43-50. Recuperado em 12 de abril de 2009 de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psic/v6n1/v6n1a06.pdf>
- Santos, J.F. (1986). *O que é pós-moderno* (2ª edição). São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Santos, T.S. (2001). *Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital*. Revista: Sociologias, Porto Alegre, Ano 3, jul/dez., nº6, p.170-198.
- Santos, L.C & Marturano, E.M. (1999). Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 12 (2), 377-394. Recuperado em 12 de abril de 2009 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721999000200009&lng=pt
- Saviani, D. (1997). *A função docente e a produção do conhecimento*. Revista Educação e Filosofia, 11 (21/22), 127-140.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8ª edição). Campinas, Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). Sobre a natureza e a especificidade da educação escolar. In: *Pedagogia Histórico- Crítica: primeiras aproximações* (9ª edição, pp.11-22). Campinas: Cortez-autores associados.
- Saviani, D. (2007). *Escola e democracia* (32ª edição). Campinas: Autores Associados (coleção polêmicas do nosso tempo).
- Sawaia, B. (2006) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (6ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, F.G. da. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. 404f.. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC, São Paulo.
- Shuare, M. (1990). La Concepcion Histórico- Cultural de L. S. Vigotski. Em *La Psicologia Soviética tal como y ola veo*. Moscou: Progreso.
- Suehiro, A.C.B. (2006). Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamenal. *PSIC- Revista de Psicologia da Vetor Editora*, jan/jun., 7 (1), 59-68. Recuperado em 12 de abril de 2009 de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psic/v7n1/v7n1a08.pdf>
- Souza, B.P. (2007). Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. Em Souza, B.P. (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp.241-278). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. et al. (1989). *A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão*. Revista da Faculdade de Educação- USP, São Paulo. Ano 15, nº2, p. 188-201.

- Souza, M. P. R., Tomimatsu, C.A.P., Freitas, E.M.S. de, Sora L.E.B, Manzoni, M.A. & Teixeira, M.T. (1993). Psicólogos na Saúde e na Educação: A busca de novos caminhos na compreensão da queixa escolar. *Revista Insight Psicoterapia*, Lemos Editorial e Gráfica Ltda, Ano 3, n°33, p. 25-29.
- Souza, M.P.R. de (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em Machado, A.M & Souza, M.P.R. de. (Orgs.), *Psicologia escolar em busca de novos rumos* (pp.17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P.R. (2000). A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas. Em Tanamachi, E.; Rocha, M. & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teóricos- práticos* (pp.105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp.11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tessaro, N.S. (2005). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Trias, S. (1998). “El malestar docente”. *Revista de Educação*, Porto Alegre, ano XXI, ago, n°.35, pp.93-105.
- Tuleski, S.C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM.
- Vigotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em Vigotski, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (Orgs), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.103-117). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1991) *Pensamento e Linguagem* (3ª edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1996) Desarrollo de las funciones psíquicas superiores em la edad de transición. Em *Obras escogidas* (tomo IV, pp.117-203). Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).
- Vigotski, L. S. (1996). O significado Histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. Em *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 203-420). São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo, Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2000). Incluye Problemas del desarrollo de las psique. Em *Obras escogidas* (tomo III, pp.11-245). Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).
- Vigotski, L.S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. & Lúria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: Símbios Homem primitivo e criança*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas.

- Zucoloto, P. C. S. do V. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista bras. crescimento e desenvolvimento humano*, abr., 17 (1), 136-145. Recuperado em 8 de setembro de 2009 de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822007000100014&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0104-1282.
- Wanderley, M.B. (2006). Refletindo sobre a noção de exclusão. Em Sawaia, B. (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (6ª edição, pp.16-26). Petrópolis: Editora Vozes.

ANEXOS

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR (A)

Eu,.....

Diretor (a) autorizo Cristiane Toller Bray, portadora do RG nº 43850469-0 e CPF 317237358-41 (discente do Programa de Pós-Graduação mestrado em Psicologia da UEM), sob orientação da professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG nº 3731227-4 e CPF 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada: “Concepções e atuações dos educadores de escola pública e privada em relação às queixas escolares” no (a).....

a qual tem por objetivo buscar dentro do âmbito escolar (público e privado), a partir de entrevistas semi-estruturadas com os educadores (professores, diretor, coordenador etc) suas concepções e atuações acerca das queixas escolares (dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento dos alunos). Para fins de análise serão realizadas comparações entre as duas escolas (pública e privada), a partir das concepções dos educadores, para verificar se há diferenças ou semelhanças quanto as suas concepções e atuações sobre a queixa escolar. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Compreensão acerca da queixa escolar (dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento)
- 2) Existência ou não de queixas/fracasso na escola que trabalha;
- 3) Quais são, como são, quando aparecem as dificuldades de aprendizagem nos alunos.
Exemplos;
- 4) Quais são, como são, quando aparecem os problemas de comportamento nos alunos.
Exemplos;
- 5) O que fazem, como lidam com essas queixas;
- 6) Quais são as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento;
- 7) Expectativas para com os seus alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento em sua sala de aula;
- 8) Como o educador se sente diante dessas dificuldades que encontra na sala de aula;
- 9) Qual a opinião/sentimento dos educadores em relação ao seu preparo, a sua formação profissional para trabalhar com essas crianças.

ANEXO 3 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

- 1) Nome (apenas iniciais):
- 2) Sexo:
- 3) Idade:
- 4) Grau de escolaridade:
- 5) Tempo de experiência profissional:
- 6) Cursos de formação realizados após a formação profissional:
- 7) Qual função exerce na escola? No caso de professor (a), em que série ministra aula?

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Concepções e atuações dos educadores de escola pública e privada em relação às queixas escolares

Eu, Cristiane Toller Bray, aluna do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, venho solicitar o seu consentimento e colaboração no sentido de participar de uma pesquisa intitulada: “Concepção e atuação dos educadores de escola pública e privada em relação às queixas escolares”, que será realizada com educadores (professores, diretores, coordenadores, supervisores) de escolas públicas e privadas do ensino regular.

Essa pesquisa tem como objetivo geral buscar dentro do âmbito escolar (público e privado), a partir de entrevistas semi-estruturadas com os educadores (professores, diretores, coordenadores etc) suas concepções e atuações acerca das queixas escolares (dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos). Cabe aqui realizar uma análise comparativa entre as duas escolas (pública e privada), a partir das concepções dos educadores, para verificar se há diferenças ou semelhanças quanto as suas concepções e atuações sobre a queixa/fracasso escolar. O projeto em questão pretende se estruturar como pesquisa qualitativa que tenha como pressuposto uma metodologia pautada no Materialismo Histórico-Dialético. Foi escolhida a técnica verbal de entrevista semi-estruturada e para análise dos dados será utilizado o procedimento da análise categorial (uma das várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo). Assim, o referencial teórico deste estudo é a Psicologia Histórico-Cultural.

Espera-se que essa pesquisa contribua de forma científica e social tanto para compreender e ampliar o tema acerca da queixa/fracasso escolar, como também para propor sugestões e reflexões (a fim de rever alguns posicionamentos e mitos que pairam no âmbito escolar), propondo discussões acerca de alternativas e mudanças nas ações pedagógicas, bem como para o sistema educacional brasileiro. Partindo do pressuposto de que a escola pode ser um meio de transformação social, este estudo se apoia na luta por uma Educação de qualidade, mais igualitária e transformadora. Espera-se, portanto, contribuir para a ciência Pedagógica e Psicológica ao focar aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, trabalho desenvolvido pela escola.

A pesquisa propõe o preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade etc, dos participantes. E uma entrevista que será realizada utilizando-se de um roteiro semi-estruturado, previamente elaborado, que abarque os assuntos a serem desenvolvidos. Será utilizado um gravador com fita cassete para o registro dos dados, e para a realização da entrevista, serão gastos aproximadamente vinte minutos com cada participante, sendo o horário marcado com antecedência. O local para a realização das entrevistas será a própria instituição educacional. Antes e durante a pesquisa, será esclarecida a metodologia a ser aplicada no estudo.

Os dados serão trabalhados e analisados de forma que se mantenha o anonimato, o sigilo e a privacidade sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá. Será ainda garantida ao participante a liberdade de recusar ou retirar o consentimento de participar da pesquisa, sem nenhuma penalização.

Eu.....

RG n°..... após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em dele participar.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante

OBS: Equipe:

1- Nome: Cristiane Toller Bray (pesquisadora) Telefone: (44) 9904-3487 ou (44) 3025-1280 ou ainda (19)3534- 8338

Endereço Completo: Rua Osvaldo Cruz, 603 apt: 02 (Zona 7) Maringá -PR.

2- Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora) Telefone: (44) 3261-4291

Endereço Completo: Departamento de Psicologia da Universidade estadual de Maringá – Avenida Colombo n° 5790, bloco 118.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central – Telefone: (44) 261-4444.

Eu, Cristiane Toller Bray, aluna do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao participante.

ANEXO 5 - QUADROS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

PARTICIPANTES DA ESCOLA PRIVADA (G1)

Participante	Sexo	Idade	Grau de escolaridade	Tempo de experiência na profissão	Curso realizado pós-graduação profissional	Função que exerce na escola
P1	Fem.	28	Magistério; Cursando Pedagogia	5 anos	_____	Professora do 2º ano
P2	Fem.	30	Ensino Superior Completo- Pedagogia	1 ano	_____	Professora do 1º ano
P3	Fem.	70	Superior Completo- Medicina Tradicional Holística	30 anos	_____	Diretora
P4	Fem.	21	Magistério; Cursando Pedagogia	4 anos	_____	Professora de apoio pedagógico
P5	Fem.	39	Ensino Superior Completo- Pedagogia	10 anos	Especialização em Psicopedagogia	Coordenadora pedagógica
P6	Fem.	35	Magistério; Cursando Pedagogia	10 anos	_____	Professora da 3ª série
P7	Fem.	36	Ensino Superior Completo- Pedagogia	15 anos	Curso de capacitação profissional	Professora do 1º ano
P8	Fem.	45	Ensino Superior Completo- Pedagogia	25 anos	Curso de capacitação profissional	Professora do 2º ano
P9	Fem.	40	Ensino Superior Completo- Geografia	20 anos	Curso de capacitação profissional	Professora do 4º e 5º ano
P10	Fem.	45	Ensino Superior Completo- Pedagogia	20 anos	Curso de capacitação profissional	Professora da 2ª série ou 3º ano
P11	Fem.	45	Ensino Superior Completo- Pedagogia	28 anos	Especialização em Educação Infantil e Ed. Especial	Professora da 2ª série ou 3º ano
P12	Fem.	43	Ensino Superior Completo- Pedagogia	24 anos	Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Formação	Coordenadora Pedagógica

PARTICIPANTES DA ESCOLA PÚBLICA (P2)

Participante	Sexo	Idade	Grau de escolaridade	Tempo de experiência na profissão	Curso realizado pós- formação profissional	Função que exerce na escola
P1	Fem.	43	Ensino Superior Completo- Pedagogia	20 anos	Especialização e mestrado incompleto	Supervisora Educacional
P2	Fem.	38	Ensino Superior Completo- Pedagogia	15 anos	Especialização em Metodologia e Didática de Ensino	Professora do 1º ano
P3	Fem.	38	Magistério	20 anos	Especialização em Educação Especial	Professora da 4ª série
P4	Fem.	34	Ensino Superior Completo- Pedagogia e Letras	14 anos	Curso de Inclusão e vários cursos de formação continuada	Professora da 3ª série
P5	Fem.	35	Magistério; Ensino Superior Completo- História	17 anos	Cursos de capacitação	Professora da 3ª série
P6	Fem.	42	Ensino Superior Completo- Pedagogia	18 anos	Especialização em Deficiência mental; Psicopedagogia e Pesquisa Educacional	Professora da 1ª e 2ª série
P7	Fem.	46	Ensino Superior Completo- Pedagogia	10anos	Especialização em Pedagogia e cursos de capacitação prof.	Professora da 4ª série
P8	Fem.	42	Magistério; Ensino Superior Completo- Geografia	14 anos	Especialização em História e Geografia	Professora da 3ª série e de 5ª a 8ª série
P9	Fem.	46	Ensino Superior Completo- Pedagogia	29 anos	Especialização em Ed. Especial; Psicopedagogia e Supervisão Escolar	Professora Auxiliar
P10	Fem.	31	Ensino Superior Completo- Pedagogia	10 anos	Especialização em Ensino de Ciências e cursos de formação de professores	Professora da 1ª série
P11	Fem.	48	Ensino Superior Completo- Administração	25 anos	Mestrado em Educação	Coordenadora Pedagógica de 1ª e 2ª série
P12	Fem.	42	Ensino Superior Completo- Geografia	18 anos	Mestrado em Geografia	Coordenadora Pedagógica da 3ª e 4ª série



Universidade Estadual de Maringá

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

Registrado na CONEP em 10/02/1998

CAAE Nº. 0272.0.093.000-08

PARECER Nº.513/2008

Pesquisador (a) Responsável: NILZA SANCHES TESSARO LEONARDO	
Centro/Departamento: Centro de Ciências Humanas/Departamento de Psicologia	
Título do projeto: CONCEPÇÕES E ATUAÇÕES DOS EDUCADORES DE ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA EM RELAÇÃO ÀS QUEIXAS ESCOLARES	
<p>Análise do Protocolo de Pesquisa:</p> <p>O Projeto de Pesquisa pretende entrevistar 32 profissionais da educação, sendo 16 educadores de escolas públicas e 16 educadores de escolas privadas, visando verificar as concepções e a atuação dos educadores em relação ao fracasso escolar. Apresenta roteiro com sete questões que irão nortecer a entrevista.</p> <p>O TCLE apresentado, embora atenda minimamente os requisitos constantes na Res. 196/96 – CNS, deverá ser apresentado aos sujeitos de pesquisa, com esclarecimentos acerca dos objetivos do estudo (de forma mais clara). Recomenda-se ainda, assegurar todas as garantias preconizadas pela Resolução supra mencionada no texto do TCLE.</p> <p>O Cronograma apresentado é apropriado às atividades. Entretanto, informamos que os dados não deverão ser coletados antes da apreciação e aprovação deste Comitê.</p> <p>A pesquisadora apresenta autorização dos estabelecimentos de ensino onde a investigação será realizada.</p>	
<p>Considerações:</p> <p>Considerando que o protocolo de pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido atendem as exigências da Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde;</p>	
<p>PARECER: O COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à realização da pesquisa.</p>	
Situação: APROVADO	
<p>CONEP: (X) para registro () para análise e parecer Data: 03/10/2008</p>	
O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em: 01/02/2010	
<p>O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 161ª reunião do COPEP em 03/10/2008.</p>	<p><i>[Assinatura]</i> Prof.ª Dr.ª Leda Harumi Higarashi Presidente do COPEP</p>

Em suas comunicações com esse Comitê cite o número de registro do seu CAAE.
 Bloco 10 sala 01 – Avenida Colombo, 5790 – CEP: 87020-900 – Maringá - PR
 Fone-Fax: (44) 3261-4444 – e-mail: copep@uem.br