

CLAUDIO SARDINHA PONTES JÚNIOR

**REVISITANDO OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E A
PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: o que pensam os
professores na atualidade ?**

**Assis
2021**

CLAUDIO SARDINHA PONTES JÚNIOR

**REVISITANDO OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E A
PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: o que pensam os
professores na atualidade ?**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Melissa Lepre

**Assis
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

P814r	Pontes Júnior, Claudio Sardinha Revisitando os problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar: o que pensam os professores na atualidade? / Claudio Sardinha Pontes Júnior. Assis, 2021. 137 p. : il. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientadora: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre 1. Fracasso escolar - Brasil. 2. Psicologia escolar. 3. Psicologia educacional. 4. Aprendizagem - Dificuldades e problemas. 5. Patologização da educação. I. Título. CDD 370.15
-------	--



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: REVISITANDO OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: o que pensam os professores na atualidade ?

AUTOR: CLAUDIO SARDINHA PONTES JÚNIOR

ORIENTADORA: RITA MELISSA LEPRE

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em PSICOLOGIA, área: Psicologia e Sociedade pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Bauru

Prof. Dr. LEONARDO LEMOS DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Psicologia Social e Educacional / UNESP/Assis

Profa. Dra. VERÔNICA LIMA DOS REIS (Participação Virtual)
Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / UNESP/Bauru

Assis, 16 de agosto de 2021

Dedico este trabalho a todos aqueles e aquelas que apesar de tudo continuam acreditando no poder de transformação da educação.

AGRADECIMENTOS

Sem a pretensão de citar todas as pessoas, pois são muitas, e sem a intenção de mencioná-las em ordem de importância, porque todas foram importantes de alguma forma nesse processo.

Meus sinceros agradecimentos aos meus pais, Claudio e Shirley, minha irmã, Bruna, e minha família por todo o apoio e suporte ao longo desses anos. Vocês me apoiaram em minhas escolhas e estiveram presentes mesmo à distância.

Todos os meus agradecimentos a minha parceira de vida, Ingrid, por estar presente e me dar forças em todos os momentos dos últimos anos da melhor maneira possível, e por cada dia construirmos uma trajetória juntos.

Agradeço enormemente aos meus queridos amigos, Leandro, Frederico e Tobias, por terem sido tão fundamentais de tantos modos diferentes na minha vida pessoal, me acompanhando desde os meus primeiros passos na vida acadêmica e profissional.

À minha orientadora, por aceitar se aventurar comigo nesse percurso de pesquisa, instruindo-me, orientando e auxiliando em tudo que foi necessário ao longo desses anos, por ser uma pessoa capaz de despertar o melhor em cada um, todo meu respeito e admiração.

Agradeço aos amigos de Seresta da Unati pelos bons encontros. Aos amigos de república pela convivência, aprendizado e bons momentos. Aos amigos e amigas da B.O.teria por momentos incríveis que jamais serão esquecidos, obrigado por terem me transformado tanto, por todos os momentos compartilhados, por fazer a vida em Assis mais fácil e ser minha segunda família ao longo de todos esses anos.

Aos amigos Amália e Lucas por todo suporte, por dividir as angústias da vida e tantos afetos. Ao camarada Abraão por toda a influência e incentivo desde o início da minha formação. Ao meu grande amigo de longa data, Miguel, por estar presente depois de tanto tempo mesmo à distância.

Agradeço aos funcionários do campus de Assis, aos professores da graduação e pós-graduação pelas inúmeras contribuições ao longo da minha formação enquanto psicólogo e pesquisador e por todos que lutam diariamente para fazer a universidade pública uma realidade diante de tantas dificuldades.

SARDINHA, Claudio Pontes Júnior. **Revisitando os problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar: o que pensam os professores na atualidade ?**. 2021. 135 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

RESUMO

Os problemas no processo de escolarização são antigos na história da educação formal brasileira, assim, o fracasso escolar no Brasil tem se configurado historicamente de modo crônico e complexo. Desse modo, torna-se fundamental o contínuo aprofundamento no tema, considerando os professores que lidam diretamente com os desafios cotidianos nas escolas, pois apesar de melhorias significativas nos índices educacionais nas últimas décadas, o cenário ainda é preocupante, existindo questões que merecem atenção constante. Por isso, busca-se aqui compreender os problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar de modo multifatorial, tendo como referencial teórico a Psicologia Escolar crítica, arguindo possibilidades de atuação e intervenção na interface da Psicologia e Educação. Assim sendo, o objetivo é revisar o tema dos problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar no Brasil, analisando a concepção dos professores do ensino fundamental dos anos iniciais sobre o tema. Para a coleta dos dados, elaborou-se um questionário misto, divulgado *online*; ao todo, 37 professores dos anos iniciais participaram da pesquisa. Utilizou-se como método a análise temática de conteúdo de Laurence Bardin para sistematização e interpretação dos resultados. Apesar de avanços nas concepções de alguns professores, no geral ainda foi possível constatar a presença de concepções que entendem as dificuldades de aprendizagem centrada no aluno, com olhar individualizante e a culpabilização do aluno e sua família, compreendendo frequentemente o problema como extraescolar, isto é, questões pedagógicas e escolares são muito menos mencionadas como justificativa, enquanto conflitos familiares, problemas emocionais, cognitivos, neurológicos, déficits intelectuais são os mais citados como causa dos problemas de aprendizagem. Além disso, a diferença entre problemas e transtornos de aprendizagem nem sempre ficou clara para os professores, e muitos não se sentem preparados ou apenas parcialmente preparados para lidar com essas situações na prática pedagógica.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Psicologia escolar; Dificuldades de aprendizagem; Problemas de aprendizagem; Patologização.

SARDINHA, Claudio Pontes Júnior. **Reviewing learning problems and the production of school failure: what do teachers think nowadays?**. 2021. 135 p. Dissertation (Masters in Psychology). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2021.

ABSTRACT

The problems in the schooling process are old in the history of Brazilian formal education, thus, school failure in Brazil has historically been configured in a chronic and complex way. Thus, it is essential to continuously deepen the theme, considering teachers who deal directly with the daily challenges in schools, because despite significant improvements in educational indexes in recent decades, the scenario is still worrying, with issues that deserve constant attention. For this reason, the aim here is to understand the learning problems and the production of school failure in a multifactorial way, arguing about possibilities of action and intervention at the interface of Psychology and Education. Therefore, our objective is to revisit the theme of learning problems and the production of school failure in Brazil, analyzing the conception of primary school teachers in the early years on the subject. For the collection of data, a mixed questionnaire was elaborated, published online for teachers, in all, 37 teachers from the initial years participated in the research. Laurence Bardin's thematic content analysis was used as a method to systematize and interpret the results. Despite some advances in the conceptions of some teachers, in general it was still possible to verify the presence of conceptions that understand student-centered learning difficulties, with an individualizing look and the blame of the student and his family, often understanding the problem as out of school, that is, pedagogical and school issues are much less mentioned as a justification, while family conflicts, emotional, cognitive, neurological problems, intellectual deficits are the most cited as the cause of learning problems. In addition, the difference between problems and learning disorders has not always been clear to teachers, and many do not feel prepared or only partially prepared to deal with these situations in pedagogical practice.

Keywords: School failure; School psychology; Learning difficulties; Learning problems; Pathologizing of education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL	18
2.1.1. Os dados educacionais atuais	30
2.1.2. O cenário contemporâneo em psicologia escolar crítica: novos estudos, conclusões semelhantes.....	37
2.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....	46
2.2.2. Principais teorias que buscaram explicar o fracasso escolar.....	50
2.2.3. O surgimento de críticas às explicações vigentes	53
2.3. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM.....	56
2.4. MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	60
2.5. PROBLEMAS/DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM	73
2.6. QUEIXAS ESCOLARES: CARACTERÍSTICAS FREQUENTES DOS ALUNOS ENCAMINHADOS PARA ATENDIMENTO PSICOLÓGICO	81
2.6.6. Algumas reflexões sobre as queixas escolares	86
2.6.7. Processo diagnóstico e intervenções nos problemas de aprendizagem....	93
2.6.8. Alunos e os rótulos	96
3. MÉTODO	100
3.1 Apreciação ética	101
3.2 Procedimentos.....	101
3.3 Instrumento.....	102
4. ANÁLISE E RESULTADOS.....	103

4.1. Dados sociodemográficos e perguntas fechadas:	104
4.1.1 Perguntas abertas	107
a) Definindo aprendizagem	108
b) O que pensam os professores sobre os problemas de aprendizagem ?....	110
c) Atuação diante dos problemas de aprendizagem	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES.....	131
ANEXOS.....	137

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional Da Alfabetização

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SNAP IV – Questionário de Swanson, Nolan e Pelham.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UBS - Unidade Básica de Saúde

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

1. INTRODUÇÃO

Escrever e pensar sobre educação não é tarefa fácil, dada a amplitude de possibilidades que o tema permite, assim como o grande número de autores que já se aventuraram nessa experiência ao proporem as mais diversas teorias. No entanto, ainda é tarefa necessária nas circunstâncias da nossa realidade atual. Por isso, a partir deste momento, iniciamos uma jornada, dentro de algumas das complexas inter-relações existentes entre o campo educacional e a Psicologia, tendo como finalidade problematizar o processo educacional e suas nuances, refletindo sobre outras formas possíveis de se pensar e fazer Psicologia e Educação, assim como as limitações e impasses que se levantam nessa área de conhecimento.

Durante esse processo, surgiram inúmeras dúvidas, angústias, questionamentos e reflexões contínuas, tudo em nome da busca incessante de compreender os fenômenos, de ser claro, objetivo e de conseguir comunicar aquilo que pensamos e produzimos para outras pessoas, sejam elas com maior ou menor familiaridade com o tema da pesquisa.

Sendo assim, um dos maiores desafios do pesquisador é buscar alternativas de como conseguir soar de maneira significativa, em tempos em que tudo é quase instantâneo, em que as informações fluem rápido, de diversas maneiras e por variados meios, ou seja, como romper com o imediatismo, o que fazer para que uma dissertação de mestrado alcance os diversos públicos, para que esses possam se utilizar dela e ao mesmo tempo manter o rigor que a pesquisa científica exige ?

Dito isso, é preciso deixar claro que o objetivo é revisitar o tema dos problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar no Brasil, analisando a concepção dos professores do ensino fundamental dos anos iniciais sobre esse tema. Desse modo, após levantamento bibliográfico e algumas reflexões sobre a temática, iremos analisar os dados obtidos via questionário, com base no método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Assim, poderemos comparar os dados obtidos e as categorias de análise que foram possíveis neste estudo, com outros resultados

publicados em outras pesquisas sobre esse assunto e a quais conclusões chegaremos.

O tema da educação teve e ainda tem grande destaque no imaginário social brasileiro. Concedemos imensa importância à educação, lutando por condições educacionais de qualidade, principalmente depositando esperanças de que esse seja um meio de ascensão social e profissional, um método de melhora nas condições de vida em sociedade, diminuição de fenômenos sociais, como a violência e o desemprego, ou seja, em geral, como oferta de mais oportunidades de desenvolvimento, isso é o que podemos escutar com certa frequência no senso comum, ou como dizem, por exemplo, “estudar para ser alguém na vida”. Não precisamos ir muito longe para perceber como o acesso à educação faz parte das preocupações dos cidadãos de nosso país e como as mais diferentes classes sociais não medem esforços para garantir as condições de acesso, permanência e índices de aprendizagem satisfatórios.

Foi devido à relevância social e do interesse coletivo no desenvolvimento dessa área, que pensamos sobre a importância de continuarmos avançando nas compreensões acerca das problemáticas que envolvem as escolas públicas brasileiras, observando se houve avanços significativos ao longo do tempo e contribuindo com novos dados e pesquisas.

Acreditamos que investigar a concepção dos professores a respeito da temática dos problemas de aprendizagem e da produção do fracasso escolar, podem nos oferecer elementos fundamentais para investigar e analisar os avanços - ou não - na compreensão desses fenômenos, ou seja, observar se as velhas explicações, mesmo com literatura suficiente que questione cientificamente essas justificativas, ainda são utilizadas para atribuir ao baixo desempenho escolar dos alunos de classes populares ou se nos dias de hoje novas respostas são dadas a essas velhas perguntas.

Sabemos que muitos foram os autores, dos mais diversos campos do saber e de diferentes teorias que se dedicaram a estudar as problemáticas da educação, e

que muito conhecimento já foi produzido nessa área, no entanto, os problemas continuam a assolar as escolas públicas do Brasil, e os índices divulgados no decorrer do tempo, apesar de indicarem melhorias, ainda estão longe de serem satisfatórios. Isso, por si só, já se apresenta como motivo suficiente para continuarmos buscando novas alternativas e compreensões, em busca de melhorias sobre o entendimento dos fenômenos educacionais, sem termos a pretensão é claro, de sermos redentores, heróis da educação, pois um campo tão vasto e complexo exige também respostas complexas, múltiplas e contínuas, por isso não se trata aqui de esgotarmos todas as possibilidades sobre o tema.

Dessa forma, apesar dos avanços conquistados no país, principalmente no decorrer do último século, ainda há muito trabalho a ser realizado. Para isso, é necessário adotarmos uma prática crítica, para transformar e melhorar a realidade das escolas públicas e dos índices de aprendizagem dos alunos, mesmo que pareça um trabalho árduo mudar esse cenário, não significa que seja impossível.

Diante das dificuldades que surgem no cotidiano escolar, desde questões mais antigas, até situações do cenário contemporâneo, não podemos assumir uma visão fatalista e simplesmente aceitar que não temos o que fazer, ou ainda transferir a responsabilidade para outras pessoas ou instituições, esperando que alguém faça algo, pois podemos realizar ações, por menores que sejam, para darmos início a mudanças nesse quadro, movimento que já foi realizado e que ainda nos dias de hoje muitos profissionais continuam desempenhando.

Isso significa que há muita coisa que pode ser feita, desde que pautada por estudos, por experiências inovadoras, e que seja realizada de modo inter e multidisciplinar, com enfoque coletivo, rompendo com visões e práticas cristalizadas, isto é, precisamos ter práticas profissionais com aprimoramento constante, ao mesmo tempo que abandonamos explicações que não se sustentam mais ou que apenas sirvam para explicitar preconceitos, ou seja, tão importante quanto saber o que fazer, é conhecer os caminhos que demonstram o que não se fazer, por terem sido ineficientes e produzido efeitos negativos na educação.

Assim sendo, não basta que sejamos apenas bem intencionados na prática pedagógica ou psicológica, é preciso ir além, aprofundar-se no tema, romper com o óbvio, descobrir o que pode estar por trás das aparências na complexidade que a discussão merece, para que possamos cada vez mais complementar os conhecimentos nessa área do saber, buscando novas alternativas quando as respostas utilizadas se demonstrarem insuficientes.

Muitos caminhos são possíveis, muitos estudos podem contribuir das mais diversas maneiras, e além disso, já contamos com inúmeros trabalhos científicos que apontam as contradições e perigos que uma prática pedagógica alienada pode acarretar, assim como as adversidades que podem ser causadas por avaliações psicológicas malfeitas. Por esses motivos, não podemos mais aceitar que justificativas equivocadas e que foram refutadas por outros estudos, ainda continuem sendo dadas aos alunos, como meio de explicar problemas decorrentes do processo de escolarização.

Por outro lado, é importante deixar em evidência, que não estamos com isso, defendendo o ponto de vista de que a realidade seja fácil, e que os problemas serão solucionados sem grandes esforços, muito menos afirmar que as teorias dão conta de oferecer todas as soluções de forma mágica. É preciso que haja constante diálogo entre a teoria e a prática, num trabalho realizado a muitas mãos e respeitado cada contexto.

É importante dizer que os questionamentos aqui levantados, junto aos dados coletados, não têm como função a culpabilização dos alunos, dos pais, da família, psicólogos, educadores, ou de quaisquer outros profissionais que estejam envolvidos direta ou indiretamente com os desafios escolares. Entendemos que apontar culpados ou transferir a culpa de um pólo para o outro não seja o caminho para a construção de formas eficientes de se pensar a educação, e esse trabalho não tem como pretensão simplesmente julgar em certo e errado as atitudes, mas sim compreender de maneira ampla os fenômenos, considerando vários fatores e que não se reduzem a entendimentos lineares de causa e efeito.

Precisamos de cautela para observar os problemas educacionais e analisar as melhores formas de contribuição oriundas da Psicologia, evitando assim, situações em que ocorram encaminhamentos arbitrários, sem critérios mínimos, e que possam influenciar desfavoravelmente a trajetória escolar das crianças.

Foi exatamente por esses motivos, que o tema passou a despertar interesse gradativo em mim, ao longo da minha formação na graduação, pela insatisfação em simplesmente aceitar que o número expressivo de alunos historicamente com problemas de aprendizagem, repetentes fadados a uma trajetória de fracasso escolar fossem apenas crianças com distúrbios, patologias, culpados exclusivos por sua não aprendizagem, e que nada mais poderia ser feito, já que as causas sempre se encontravam neles centradas, principalmente aos de classes populares, enquanto alunos da elite em grande parte obtinham melhores desempenho de acordo com os critérios estabelecidos de avaliação. Sendo assim, pela insatisfação que essas explicações me causavam, por experiências de colegas de sala que foram estigmatizados e que não tiveram uma trajetória de sucesso na escola, e por no mínimo, incompletude das explicações oferecidas, que fui buscar literatura científica e descobri que junto aos meus questionamentos, naquele momento ainda de maneira muito superficial, que já haviam outras vozes muito potentes, que se debruçaram com intensa dedicação para desmistificar mitos que sustentam um discurso “científico” que evidenciava mais os preconceitos do que explicavam as causas dos alunos com baixo desempenho escolar. Descobri que não estava sozinho, que havia um campo de estudos voltado a isso, e por essa razão decidi que poderia me aprofundar nesses assuntos e contribuir de alguma maneira, mesmo que discreta, por meio de uma pesquisa de mestrado.

Desse modo, a dissertação será organizada da seguinte forma: introdução, seguida da fundamentação teórica, em que passaremos por diversos autores da Psicologia escolar crítica, tecendo algumas reflexões sobre a educação e a Psicologia escolar no Brasil, observando os dados educacionais atuais e o cenário recente em Psicologia escolar crítica. A seguir, fazemos algumas considerações sobre a produção do fracasso escolar no Brasil, passando pelas principais teorias que buscaram explicar o fracasso escolar, assim como o surgimento de críticas a

essas teorias. Na sequência, iremos nos ater a respeito da concepção dos professores sobre os problemas de aprendizagem, passando pelo tema da medicalização e patologização na educação. Em seguida vamos nos dedicar às diferenças nos conceitos de problemas/dificuldades e transtornos de aprendizagem e algumas considerações sobre as queixas escolares. Assim, passaremos aos métodos utilizados na pesquisa e seus procedimentos, seguido da análise e resultados dos dados e por fim as considerações finais do trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

Antes de adentrarmos com mais especificidade nas discussões sobre o problema central proposto nesta pesquisa, queremos voltar um pouco no tempo para entendermos alguns acontecimentos do passado sobre a história da constituição da educação formal no ocidente, com maior ênfase no cenário brasileiro, assim como o advento da Psicologia nesse meio, já que por se tratar de acontecimentos históricos e políticos importantes que deixaram suas marcas, não podemos simplesmente ignorá-los, porque foram processos que influenciaram nas problemáticas que aqui serão investigadas. Diante disso, algumas considerações são importantes para contextualizarmos as discussões posteriores, pois concordamos que:

[...] não é eliminando todos os elementos históricos e sociais dos fatos que se poderá garantir a objetividade científica. Ao contrário, ela só se torna possível à medida que se compreender a realidade enquanto processo que se constrói na trama complexa das relações sociais [...] (MEIRA, 2002, p. 41).

Assim, considerando que a pesquisa é um recorte sobre o tema, não iremos, é claro, passar por toda a história da educação para a humanidade, e explorar todas as suas facetas possíveis, pois sabemos que isso não seria plausível devido a amplitude do tema. Por isso, focaremos particularmente em alguns aspectos sobre o

histórico da educação escolar, principalmente no Brasil, buscando entender os processos que permearam a constituição e consolidação da educação no país, passando por dados sobre esse cenário no passado, além de informações mais atuais, referentes ao contexto educacional vigente e os desafios enfrentados no cotidiano escolar nos dias de hoje.

Sobre o processo histórico da educação escolar no ocidente:

A pesquisa histórica revela que uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos Estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia no século passado. Mais do que os dois primeiros, a ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX. (PATTO, 2015, p. 47).

Patto (2015) ainda destaca que entre o final do século XVIII até meados do século XIX, a presença social da escola se apresentava muito mais como intenção de um grupo de intelectuais pertencentes à burguesia do que realidade em si. Para a autora, as fontes históricas disponíveis não permitem concluir que de 1780 até pelo menos 1870, que a escola tenha sido uma instituição necessária e imprescindível à qualificação das classes populares, para a realização dos trabalhos que moviam os setores primário e secundário da economia, chegando a conclusão de que “os sistemas de ensino não são, portanto, uma realidade durante os setenta primeiros anos do século XIX.” (p. 51).

Nessa direção, Patto (2015, p. 54) constata “[...] nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, as pressões populares por educação desempenham um papel importante na expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais”. Nesse momento, a escola começa a ser mais necessária para atender as necessidades da época, junto à ideia de liberdade e igualdade, sendo vista como meio de superação das desigualdades sociais e de atingir melhores condições de vida. Por isso:

A escola inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição. A escolarização é uma das formas que essas tentativas assumem, quer como luta individual (familiar) da maioria, quer como luta coletiva (através das organizações de trabalhadores) de uma minoria que consegue levar a compreensão da realidade social até o limite histórico de sua possibilidade. (PATTO, 2015, p. 53).

Nesse período, para que possamos ter uma ideia mais precisa, quando olhamos em retrospectiva, o cenário educacional brasileiro era o seguinte, “[...] a educação escolar era privilégio de pouquíssimos; quando da proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta.” (PATTO, 2015, p. 79). Esses números ajudam a ilustrar o contexto da época, e sua gravidade, tendo em vista que pouco mais de um século nos separa do presente, além de que, algumas décadas depois, em 1930, Patto (2015) aponta que o crescimento da rede pública de ensino no país continuava inexpressivo e o Brasil ainda possuía em torno de 75% de analfabetos.

No contexto brasileiro, Patto (2015) afirma que a década de 1920 configurou um marco para a história da educação nacional, no entanto, não por conta de mudanças qualitativas ou quantitativas significativas que ocorreram nesse período e transformaram o cenário educacional radicalmente, mas sim pela intensa movimentação intelectual que aconteceu em torno da questão do ensino, exercendo influência decisiva sobre os rumos da educação no Brasil nas décadas seguintes.

Embora tenha sido apenas a partir dos anos 30 que o crescimento de uma rede pública de ensino tornou-se realidade (os historiadores da educação no Brasil concordam que até 1930 não dispúnhamos de um sistema de educação popular), não se pode esquecer que sua construção se dá sob a nítida influência das ideias e lutas encaminhadas nos dez anos anteriores. (PATTO, 2015, p. 82).

Assim sendo, é possível perceber que apesar das pressões populares anteriores, é somente na década de 1930 que a rede de ensino pública começou a se consolidar e expandir cada vez mais no território brasileiro. Por isso, um dos motivos relevantes para voltarmos os olhares para esses processos, é porque “[...] as relações entre Psicologia e Educação no Brasil são bastante estreitas, de

maneira tal que não é possível compreender o processo histórico de uma sem a articulação com o desenvolvimento da outra.” (ANTUNES, 2003, p. 162). Dessa forma, devido à influência mútua desses dois campos do saber, é necessário compreendermos as peculiaridades que surgiram dessa intersecção entre as áreas, visando problematizar esse processo.

Ainda nesse contexto, é possível notar que “assim como a Psicologia tornou-se constitutiva do pensamento educacional e da prática pedagógica, foram estes, por sua vez, a base sobre a qual ela se desenvolveu, a ponto de obter reconhecimento como profissão específica.” (ANTUNES, 2003, p. 162). Ou seja, a Psicologia não só influenciou as práticas pedagógicas ao longo do tempo, como também foi através da prática dos psicólogos na educação que ela conseguiu atingir *status* de profissão, sendo reconhecida e chegando a ser posteriormente regulamentada no país.

De maneira sucinta e didática, Patto (1997) destaca três momentos principais da trajetória da Psicologia no contexto educacional no Brasil, sendo o primeiro período na 1ª república (1906-1930), momento em que a prática esteve influenciada por teorias europeias, caracterizada por estudos desenvolvidos em laboratórios. O segundo período diz respeito a consolidação do modo de produção capitalista (1930-1960), em que predominaram estudos e tendências norte-americanas, momento em que a Psicologia assume explicitamente perfil psicométrico, experimental e tecnicista. E o terceiro e último período, acontece de 1960 em diante, quando a Psicologia passa a ser praticada nas escolas de modo mais sistemático e direto, com objetivos adaptacionistas.

Levando-se em consideração esses aspectos e em concordância ao que foi dito, Antunes relata que “[...] apesar da presença sistemática das ideias psicológicas no interior da Medicina, foi principalmente no terreno da Educação que a Psicologia logrou conquistar sua autonomia como área específica de conhecimento no Brasil.” (ANTUNES, 2003, p. 150). Isso demonstra como a prática associada ao campo

educacional exerceu influência determinante para que a Psicologia ganhasse destaque como ciência e profissão no país.

Nesse sentido, outra autora que chama nossa atenção para esses acontecimentos, é Bock (2003, p. 79), que se debruçou sobre a “cumplicidade ideológica que se estabeleceu entre Psicologia e Educação e que tem caracterizado a prática educativa.”

Para Bock (2003), o encontro entre os dois campos foi marcado principalmente por essa cumplicidade, em que a Psicologia acabou por fortalecer noções naturalizantes da Pedagogia e contribuiu para ocultar a educação como processo social, algo que foi muito útil para que os problemas fossem pensados de maneira simplista, já que as justificativas estavam centradas no próprio aluno, levando pouco em conta outros fatores até então.

Em síntese, diante desse panorama, partimos do pressuposto de que:

As transformações históricas por que passou o Brasil no século XIX constituem-se em fatores essenciais para a compreensão da produção e da incorporação de saberes sobre o fenômeno psicológico às questões educacionais, tendência que já se fazia presente no período anterior, porém nesse momento de forma mais organizada e sistemática, principalmente pelos vínculos institucionais, representados, sobretudo, pelas Escolas Normais¹ apesar de sua precariedade como instância formadora de professores e de produção de conhecimento” (ANTUNES, 2003, p. 147-148).

Antunes (2003) também aponta a importância do ensino superior para esse momento, já que o ambiente acadêmico foi uma das importantes fontes de produção das ideias psicológicas. A autora ressalta que no século XIX as faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro foram as instituições mais relevantes na produção de conhecimento na área, considerando que muitas das teses em medicina eram referentes às questões educacionais, trazendo questões relativas ao fenômeno psicológico, além de produzir prescrições que deveriam ser seguidas pelas escolas.

¹ A escola normal de São Paulo foi uma das mais importantes instituições responsáveis pelo desenvolvimento da Psicologia no Brasil em geral e da Psicologia Educacional em particular.

Com isso, a prática dos psicólogos foi sendo adaptada nesses moldes e, segundo Bock (2003, p. 86) “a Psicologia contribui significativamente, para que a educação e suas instituições possam ficar sempre ilesas e isentas da crítica ou do fracasso”. Assim, a autora demonstra a cumplicidade ideológica da Psicologia e Educação, pois no início estiveram juntas em produções que acabavam por culpabilizar a vítima, aproveitando-se da legitimidade científica que possuíam.

As escolas e as práticas educacionais adotadas vão sofrendo leves alterações ao longo do tempo, devido ao objetivo a ser alcançado. Esses processos deixaram suas marcas, e podem ser identificados por suas características reconhecidas sem grandes dificuldades. Desse modo, pensamos ser importante destacar a posição que a Educação ocupava no princípio e posteriormente, isto é, a que tipo de formação buscava atender, seja a nível individual ou social. Nesse sentido, podemos dizer que:

A pedagogia da escola tradicional respondeu a uma sociedade aristocrática hierarquizada e cristalizada. Tudo estava “no lugar”. As diferenças sociais entre nobres e servos era dada naturalmente, assim, quem nascia nobre morria nobre e o mesmo acontecia com os servos. As concepções de mundo deste período são também hierarquizadas e cristalizadas: a terra é o centro do universo; a natureza é sagrada; a verdade é única e está dada por revelação divina. Ninguém precisa escolher nada porque os destinos estão traçados; cabe a cada um seguir sua própria sina. Em uma sociedade onde tudo está pensado como pronto e acabado, à escola e à educação que nela acontece só resta reproduzir. Por isso, as regras, a disciplina, a autoridade se tornam tão importantes. Por isso a tarefa fundamental da educação é impor o modelo dominante (BOCK, 2003, p. 84).

Deste modo, para começarmos a entender melhor a temática dos problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar, precisamos analisar alguns elementos da história do país, algo que contribui para entendermos como alguns problemas se moldaram ao longo dos anos.

Romanelli (1986) foi uma, dentre vários autores, que realizou estudos importantes, se aprofundando em documentos oficiais, relatórios, legislações e censos estatísticos de várias décadas, coletando inúmeras informações e demonstrando-as em dados gráficos e tabelas ao longo de seus trabalhos, que

contribuíram para mostrar a situação da educação formal no Brasil em seus primórdios e nas décadas subsequentes.

Patto (2015) também se aprofundou em suas pesquisas em Psicologia escolar, buscando dados oficiais, destacando processos históricos e políticos importantes em cada contexto, assim como os avanços e problemas de cada período, contribuindo para ilustrar como a educação brasileira foi se consolidando ao longo do tempo.

Essas produções no permitiram enxergar em números a situação e a gravidade dos problemas escolares enfrentados ao longo do século passado, pois as análises realizadas por essas duas autoras nos demonstraram com base em muitos dados oficiais da época, que a produção do fracasso escolar e o baixo desempenho dos alunos de classes populares não foram exceções ou generalizações de poucos casos, eram na verdade uma parcela muito significativa, quando não a maioria.

Podemos dizer que a tônica da educação brasileira foi desde seu início no país, a seletividade. Romanelli (1986) destaca que desde a organização social do Brasil colônia - apoiado nas grandes propriedades rurais e escravocratas - a educação já possuía caráter extremamente seletivo, visto que apenas uma parcela minoritária de donos de terra possuía acesso à educação, enquanto os pobres e escravos ficavam excluídos.

A história da educação brasileira tem seu início, portanto, com acesso e permanência sendo privilégio de poucos, com o fator agravante de ser completamente alheia à realidade da vida colonial, pois o ensino era ministrado pelos jesuítas e tinha como objetivo principal oferecer ensino aos filhos dos senhores de terra.

Ainda segundo Romanelli (1986) o ensino tinha característica autoritária, escolástica e literária, muitas vezes avesso à criatividade, e que em nada ou muito pouco contribuía para modificar a estrutura da vida social e econômica da colônia. Conforme Antunes, sobre os primórdios da educação, “[...] pode-se dizer que esta

era acessível apenas a uma ínfima parcela da população; porém, o crescente incremento do processo de urbanização começava a exigir mais cidadãos alfabetizados. (ANTUNES, 2003, p. 148).

Este breve levantamento nos possibilita perceber como se deu os primeiros passos da educação escolar no Brasil, que manteve essa configuração de oferta educacional do mesmo modo durante um longo período, como podemos ver:

Até a revolução modernizadora de 1930, que representou a intensificação e implementação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, esse quadro mudou pouco. O caráter do ensino continuou fortemente seletivo e restrito às elites rurais e às camadas médias, numericamente insignificantes se comparadas à população como um todo que estava excluída do sistema de ensino. A partir de 1930, a intensificação do processo de urbanização, que tem na industrialização crescente sua principal causa, começou a modificar a demanda social por educação, introduzindo um contingente cada vez maior de estratos médios que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse, visto que o modelo econômico em consolidação gerava novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia. (FREITAS, 2009, p. 295-296).

A partir desse contexto, o Estado se viu pressionado e inevitavelmente teve que pensar em formas de ampliar a oferta à educação, e o que se seguiu foi uma expansão de maneira lenta, embora já fosse significativa em relação ao período anterior. Para termos ideia sobre a velocidade dessa expansão, de acordo com Freitas (2009), em 1920 a taxa de escolarização da faixa etária de 5 a 19 anos era de 9%, em 1940 era de 21,43%, subindo para 53,72% em 1970. Contudo, se por um lado o acesso à educação vinha em uma crescente nas últimas décadas, o alto grau de seletividade do sistema, consubstanciado em altíssimas taxas de repetência e evasão, tratava de “peneirar” a maior parte da população que nele ingressava, revelando a brutalidade da seletividade do sistema educacional.

Ainda conforme Freitas (2009) na ordem social burguesa que se consolidou no início do século XX, as classes médias em ascensão passaram a reivindicar o direito ao ensino médio gratuito, e as exigências mínimas por qualificação que a indústria necessitava fizeram com que a expansão da educação às camadas populares se tornasse uma “reivindicação” da própria economia, principalmente no que se referia ao ensino primário e técnico, ou seja, se por um lado a demanda

crescente por educação pressionava o sistema educacional do país a se expandir, por outro lado o próprio sistema fechava suas portas, acolhendo apenas uma parte da população e posteriormente selecionando ainda mais, escolhendo os alunos com melhor desempenho, por meio de métodos tradicionais de ensino e avaliação que valorizavam a educação livresca, acadêmica e aristocrática, medida pela capacidade de reter o maior número possível de informações, no entanto, eram informações vazias de significado para grande parte da população brasileira, que sofria para adentrar no mundo escolar.

Nesses moldes, o sistema educacional acabava beneficiando as classes sociais mais favorecidas, que possuíam condições para se dedicarem aos estudos, uma vez que a educação valorizava o mundo vivido pelas elites.

De acordo com Freitas (2009) o sistema de ensino acabou dividido, de um lado havia o ensino médio público, destinado majoritariamente as camadas médias e altas da sociedade, devido aos fortes mecanismos de seleção ao longo da trajetória escolar, e que era visto como meio de entrada no ensino superior, dotado de prestígio. Por outro lado, paralelamente, havia o ensino fundamental e o ensino profissional, sendo o ensino profissionalizante muito procurado pelas classes populares, devido a urgência para adentrarem no mercado de trabalho e também pela curta duração que oferecia qualificação básica, sendo suficiente para ocupar postos de trabalho mais subalternos, que estavam em crescimento durante o processo de industrialização e urbanização, mas que exigiam baixo nível de qualificação.

O acesso ao ensino fundamental passa então a ser direito assegurado por lei a todos os cidadãos do país, e a universalização da educação é um dever a ser garantido pelo Estado, assim como a qualidade do ensino oferecido. Entretanto, o cenário educacional mostrava que poucos alunos conseguiam concluir o ensino fundamental e era ainda menor o número de ingressantes no ensino médio, resultando em muitos alunos multirrepetentes, com baixo desempenho e altas taxas de evasão.

Para termos ideia da gravidade dos números da época, Romanelli (1986) demonstra em seus estudos, com base nos documentos do Ministério da Educação (MEC) que dos 1.681.695 alunos que ingressaram na 1ª série do curso primário em 1942, apenas 40,44% atingiram a 2ª série do ano seguinte. O maior corte aconteceu, portanto, no início da vida escolar. Desses alunos, 15,5% atingiram a 4ª série primária, 7,14% ingressaram na 1ª série ginásial, 3,44% ingressaram na 1ª série colegial e, finalmente, 0,97% atingiu a 1ª série do curso superior. Isso significa que para cada 103 crianças que ingressaram no ensino primário nesse período analisado, apenas uma alcançou o ensino superior, situação que não se alterou muito na década de 1960 e início da década de 1970, em que dos 3.950.504 alunos ingressantes na 1ª série primária em 1960, 14,41% ingressaram na 1ª série ginásial, 6,29% atingiram a 3ª série colegial e 4,84% atingiram o curso superior, ou seja, mais da metade dos alunos não foram para a segunda série.

Conforme Patto (2015, p. 27) “[...] estatísticas publicadas na década de 1930 já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro”. A autora afirma que do total de crianças que se matricularam pela primeira vez no primeiro ano, em 1945, apenas 4% delas concluíram o ensino primário em 1948, isto é, no tempo esperado, sem nenhuma reprovação, sendo que dos 96% restantes, metade nem sequer concluiu o primeiro ano escolar.

Assim como Romanelli (1986), Patto (2015, p. 28), também conclui que nas décadas seguintes “o perfil de atendimento do sistema escolar, fundamentalmente seletivo, não mudou entre os anos 1950 e 70”. Uma década depois, vemos o seguinte “[...] ao final da década de 1970, a taxa de escolarização da população de sete a catorze anos foi de 67,4%, o que corresponde em números absolutos, a cerca de 7.100.000 crianças em idade escolar fora da escola.” (PATTO, 2015, p. 28).

Por meio desses dados, vemos que a maior parte da seletividade do sistema ocorria na passagem do 1º ano do primário para o 2º ano, isto significa que logo no início, os alunos já estão sujeitos aos mecanismos de classificação e segregação do ensino, ficando altamente sujeitos a repetência e ao baixo desempenho, além da

construção de uma trajetória de fracasso escolar precoce, resultando em estigmatizações e altas taxas de evasão escolar.

Nesse caminho, temos o seguinte panorama:

Ao longo dos setenta anos que nos separam do início de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação desse estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pela via de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais. (PATTO, 2015, p. 27).

Isso significa que embora o acesso tenha aumentado consideravelmente nessa época, os alunos não conseguiam permanecer, e quando conseguiam, eram poucos os que obtinham um percurso com bom desempenho e aprendizagem satisfatórias, isto é, os alunos das classes populares estavam muito mais sujeitos a esse processo do que os alunos da classe média e da elite, o que aumentava ainda mais o abismo social entre as classes.

Desse modo, o que vimos com grande frequência foi a culpabilização dos indivíduos e patologização do ambiente escolar e dos alunos tidos como desajustados dentro desse sistema, dando ênfase a justificativas externas ao mundo escolar, com enfoque individual e familiar, sem maiores problematizações sobre outras questões tão importantes, entretanto, não podemos deixar de considerar que:

Nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé, que jamais foi vista pelo Estado como uma classe específica, já que, por ter sempre estado à margem das profissões valorizadas pela sociedade competitiva, não foi capaz de reivindicar do Estado políticas públicas que a beneficiassem diretamente. A consequência da não percepção da ralé como classe é a culpabilização individual de seus membros pelo fracasso de uma classe inteira (FREITAS, 2009, p. 299).

Como um dos resultados dessas concepções, houve uma crescente valorização do discurso meritocrático, que valoriza o próprio sujeito por suas condições de sucesso ou fracasso, mas que acaba por esconder as condições desiguais em que os diferentes alunos de classes sociais distintas se encontram, nesse sentido “as desigualdades sociais são compreendidas, então, como falta de empenho ou dedicação à educação.” (BOCK, 2003, p. 88). Independentemente de outros fatores, a narrativa da meritocracia considera que a responsabilidade pelo

bom desempenho escolar é apenas do sujeito, no caso da educação, do aluno, e frequentemente recorre-se a exceções para fortalecer esse argumento de que é possível ter um bom rendimento em todas as situações.

Assim, “oculta-se todo o processo de produção de desigualdade social para entender as diferenças como produzidas pela diferença na quantidade de esforço que cada um faz, pessoalmente, para aproveitar pretensas condições iguais de educação.” (BOCK, 2003, p. 91). Essa justificativa é de grande utilidade para aqueles que se utilizam dela, pois se a questão é o esforço que cada um faz, o problema é daqueles que não se esforçaram o suficiente, e não há outras coisas que precisam ser consideradas na política educacional.

Nessa perspectiva, Bock (2003) também reflete sobre o papel que a escola tem ocupado na nossa sociedade, para ela, “a escola tem se reduzido, para a população pobre, a um local de exposição a informações pouco importantes, informações que são transmitidas de forma a não gerar aprendizagem.” (BOCK, 2003, p. 98).

Isso ressalta a importância de percebermos como os conhecimentos da escola se relacionam com a vida dos alunos pobres e como podem contribuir para transformar a estrutura social, isto é, observar a qual objetivo a escola tem se voltado e quais resultados tem produzido na realidade brasileira.

Também é preciso deixar claro que os processos aqui destacados, foram utilizados historicamente, e não são exclusivos de uma única teoria ou autor, portanto, se manifestam das mais diferentes maneiras.

O processo de culpabilização dos alunos pela via da patologização dos problemas escolares, tem se fundamentado ao longo de nossa história em variadas abordagens teóricas, que por diferentes caminhos expressam a mesma desconsideração pelas múltiplas determinações da educação (MEIRA, 2002, p. 53).

A investigação de informações a respeito da constituição da educação brasileira, ainda que de maneira sucinta, nos permite perceber como a produção do fracasso escolar foi sendo construída ao longo da história, contribuindo ainda mais para que os fenômenos envolvendo a aprendizagem se tornassem um campo fértil

de investigação das mais diversas vertentes. As concepções dos envolvidos no processo de escolarização sobre os problemas de aprendizagem deixaram marcas nas escolas e na educação, sendo que algumas podem ser percebidas até hoje no discurso dos profissionais da área, algo que exploraremos mais à frente.

2.1.1. Os dados educacionais atuais

O sistema educacional brasileiro é enorme, de acordo com os dados publicados no censo escolar de 2019, disponibilizados pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o sistema abrange cerca de 47,9 milhões de alunos, número que vem sofrendo leves oscilações nos últimos anos, e conta com 2,2 milhões de professores, distribuídos em 180,6 mil escolas, sendo a maioria dos alunos matriculados na rede pública e 88,9% residentes em área urbana.

Desse modo, sabemos que organizar um ensino de qualidade para todos é tarefa árdua, tendo em vista o tamanho do país e as diversidades encontradas em diferentes regiões, já que apenas o número de matriculados e/ou de professores é maior do que a população de muitos países. No entanto, a extensão territorial apesar de contribuir nas dificuldades enfrentadas, não pode ser motivo para impedir os avanços e a garantia de qualidade de ensino oferecido em todo o país.

Hoje em dia, podemos considerar que temos um acesso ao ensino fundamental satisfatório, “a taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos de idade estava próxima da universalização.” (IBGE, 2019, p. 79). Em 2018, conforme também apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE²), 99,3% das crianças brasileiras de 6 a 14 anos frequentavam a escola, sendo que problemas mais graves, como atrasos na escolarização em relação a idade proposta em cada etapa (distorção idade-série) e evasão escolar acontecem em escalas maiores e atingem índices mais alarmantes especialmente no ensino médio, alcançando 11,8% de alunos fora do ensino médio brasileiro.

² Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2018.

Segundo o INEP (2020) a distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. A taxa de distorção para o ensino fundamental em 2019 é de 16,2% e de 26,2% para o ensino médio, de acordo com os dados mais recentes obtidos pelo Censo Escolar. No ensino fundamental, a pesquisa revelou que a taxa de distorção idade-série caiu de 19,7% em 2018, para 18,7% em 2019, nas escolas da rede pública, e que as maiores taxas de distorção foram identificadas no 6º, 7º e 8º anos, o que indica que os alunos brasileiros ainda continuam sofrendo principalmente nos primeiros anos de escolarização.

No entanto, concordamos que

[...] o aumento do número de matrículas e o fato de quase todas as crianças de seis a catorze anos estarem nas escolas, isso não garante a aprendizagem e o desenvolvimento, nem se traduz em oportunidade igual de escolarização para todos ou de inserção e participação social (FACCI; LEONARDO; RIBEIRO, 2014, p. 3).

Atualmente temos que lidar então, não com problemas quantitativos, de acesso ao sistema público de ensino, mas sim majoritariamente com questões sobre a qualidade de ensino oferecida, o que podemos observar nos índices insatisfatórios de avaliação nas escolas públicas, embora o desempenho esteja melhorando aos poucos nos últimos anos, como mostram os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) estudos que são desenvolvidos pelo INEP.³

Precisamos lembrar que “[...] a escola tornou-se acessível a quase todas as crianças, porém merece destaque o fato de que ter acesso garantido não significa necessariamente a garantia, também, de um ensino de qualidade (BRAY; LEONARDO, 2011, p. 252). Desse modo, os esforços devem ser contínuos para garantir não somente o acesso e a permanência, mas principalmente a qualidade do ensino oferecido aos alunos nas escolas brasileiras, podendo ser um dos meios eficientes para se reduzir a desigualdade nos diversos contextos do país.

³ Fonte: Saeb e Censo Escolar. Os dados podem ser acessados em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=10845546>

Dessa forma, ao longo do tempo foram surgindo diversas formas de avaliação dos índices educacionais brasileiro, e também estudos comparativos com o cenário internacional sobre a qualidade da educação ofertada no Brasil. A seguir apontaremos brevemente alguns dos meios utilizados para a construção desses resultados e avaliações.

Começando pelo IDEB, que foi criado no ano de 2007 pelo INEP e tem como objetivo medir a qualidade do aprendizado em âmbito nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, isto é, funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação, através da população e da coleta de dados concretos, mobilizando-se em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado por meio de dois componentes, a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenhos obtidos nos exames aplicados pelo INEP, sendo que os índices de aprovação são obtidos pelo Censo Escolar, levantamento que é realizado com frequência anual.

Já o SAEB é um sistema de avaliação em larga escala realizado periodicamente pelo INEP, e oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, com base em evidências. Para isso, as médias de desempenho utilizadas são da Prova Brasil para escolas municipais e o SAEB para avaliação dos índices educacionais dos estados e do país, e são realizados a cada dois anos.

O IDEB é composto por resultados de aprendizagem dos estudantes apurados no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas no Censo Escolar. O SAEB, por meio da aplicação de testes e questionários, reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes avaliados e contextualiza esses resultados a partir de uma série de informações.

Os resultados obtidos em 2019 no IDEB⁴, mostram que os alunos da rede pública de ensino que estavam matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, obtiveram a nota média de 5,7 e aqueles que estavam matriculados nos anos finais do ensino fundamental, obtiveram nota média de 4,6, o que nos leva a pensar que apenas metade ou menos do conteúdo escolar programado é aprendido pelos alunos nas escolas.

No Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, apontou que os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, que apresentavam níveis de proficiência considerados suficientes em leitura foram 45,3%, em escrita 66,2% e em matemática 45,5%. Isso significa, que 54,7% dos alunos ainda apresentam índices insuficientes em leitura, 33,8% habilidades insuficientes de escrita, e 54,5% possuem rendimento insuficiente em matemática, ou seja, metade dos alunos brasileiros têm rendimento escolar aquém do esperado, visto que os conteúdos não estão sendo aprendidos da forma planejada.

Além disso, também tínhamos no total, em 2017, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), quase um milhão e meio de alunos fora das escolas em todos os níveis de ensino, sendo 213,949 alunos de 6 a 14 anos fora do ensino fundamental. Por outro lado, dando continuidade, os dados da PNAD (2019) demonstram que as taxas de analfabetismo vem caindo, assim como o número de pessoas sem nenhuma instrução educacional, já o número de pessoas que concluíram ao menos uma etapa do ensino básico obrigatório e número médio de anos de estudo por pessoa tem aumentado nos últimos anos.⁵ Entretanto, apesar dos avanços, ainda são grandes as disparidades encontradas na análise por região, classe social, etnia e gênero.

Sobre os dados obtidos nas avaliações de aprendizagem, significa dizer que em matemática as crianças apresentam dificuldades para reconhecer figuras geométricas, valor monetário de uma célula e contar objetos, já na leitura, apresentam dificuldades para ler as palavras com mais de uma sílaba, para

⁴Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

⁵ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019

reconhecer o assunto de um texto, mesmo que esteja escrito no título, e na escrita possuem dificuldades em organizar as palavras e desenvolver pequenos textos.

Sobre a ANA, em síntese:

Os resultados das últimas edições da prova (2014 e 2016) mostram que os problemas de aprendizagem começam cedo: o Brasil não consegue alfabetizar adequadamente a maioria das crianças. Em 2016, menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental atingiram níveis de proficiência suficientes em Leitura e Matemática (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 52).

Nesse mesmo caminho, de acordo com o INEP (2019), segundo os dados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), podemos observar que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. O relatório do Brasil no PISA indica que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, e em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Esses resultados apontam que os índices estão estagnados desde 2009 e que se nos atentarmos para as quatro edições do PISA já realizadas, veremos que o desempenho escolar pouco caminhou em relação aos investimentos do Governo Federal na educação básica.

O relatório do PISA (2018) mostra que os estudantes brasileiros estão cerca de dois anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura, e três anos e meio quando o assunto é proficiência em matemática.

Os dados divulgados no relatório da OCDE (2018) sobre o contexto da educação no Brasil, destaca entre várias informações, que o Brasil apresenta uma das mais expressivas parcelas de adultos que não concluíram o ensino médio, além de um dos mais altos índices de desigualdade de renda entre os países membros e parceiros da OCDE. E que apesar de investir parcela significativa do Produto Interno Bruto (PIB) em educação em relação aos outros países, o gasto por aluno ainda é inferior ao da maioria dos países membros e parceiros da OCDE. Outro ponto

importante é que aqui no país, o salário dos professores é relativamente baixo, e há uma grande disparidade salarial de uma região nacional para a outra.

O relatório da OCDE (2020) indica que as pessoas que são graduadas no Brasil, possuem maior vantagem salarial em relação àqueles que possuem ensino médio completo ou incompleto. A comparação foi feita em relação a 46 países, e constatou-se que ter ensino superior no nosso país, garante ao brasileiro uma remuneração, na média, 144% acima daqueles que terminaram o ensino médio e 258% acima em relação aos que não concluíram o ensino médio. Assim, dentre os países analisados no relatório, o Brasil é o país em que foi constatada a maior diferença salarial por nível de escolaridade.

Diante dessa perspectiva, para termos um panorama melhor a respeito dos dados educacionais mais recentes e como eles se relacionam com as desigualdades sociais e o fracasso escolar de parte da população brasileira, temos o seguinte cenário:

Em 2018, o atraso escolar por etapa de ensino dos jovens de 15 a 17 anos de idade era 4 vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). Além disso, 11,8% dos jovens dessa faixa etária pertencentes ao quinto com os menores rendimentos haviam abandonado a escola sem concluir a educação básica obrigatória. Esse percentual foi 8 vezes menor para os jovens dessa faixa etária no quinto da população com os maiores rendimentos da mesma faixa etária (1,4%). O abandono da educação básica obrigatória incide mais fortemente nos jovens dessa faixa etária que residem nas Regiões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%), são de cor preta ou parda (8,4%) e homens (8,1%). Assim, um total de 737 mil jovens (7,6%) não frequentava escola e não haviam concluído a educação básica, sendo que a maior parte desse grupo abandonou sem completar o ensino fundamental (64,7%) (IBGE, 2019, p. 81).

Desse modo, podemos perceber que apesar de muitos esforços, o sistema escolar brasileiro ainda reproduz diversas desigualdades sociais, por isso é importante evidenciá-las, para que assim, seja possível elaborar novas políticas públicas e garantir que elas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa. Por isso, é essencial a análise de recortes por região, localidade, renda e raça/cor,

verificando as especificidades de cada situação, visto que muitas regiões possuem condições de desenvolvimento muito desiguais.

Esses dados mais recentes nos ajudam a perceber que mesmo com melhorias significativas desde o início do século, como abordado anteriormente, as classes sociais mais pobres ainda sofrem para permanecer nas escolas, uma vez que regiões mais pobres e longe dos centros urbanos, estatisticamente ainda são as que mais sofrem com a falta de acesso e as que mais possuem dificuldades de permanência, e também apresentam dificuldades para atingir bom desempenho escolar, ou seja, os alunos de classes populares continuam sendo a maior parte daqueles que se encontram fora da escola ou que sofrem para atingir níveis satisfatórios de aprendizagem.

Como podemos ver:

14,1% das crianças do grupo de nível socioeconômico muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização, no que se refere às habilidades de Leitura. Esse nível é alcançado por 83,5% das crianças com nível socioeconômico muito alto. 29,8% das crianças da zona rural atingem nível suficiente na avaliação da Leitura, enquanto o mesmo ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana. (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019, p. 52).

Além disso, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), apenas 17,1% das crianças mais pobres possuem conhecimento adequado em matemática, outro dado alarmante que se soma aos anteriores. No entanto, mesmo se olharmos para os alunos que conseguem acessar e permanecer nas escolas, vemos que o desempenho médio ainda é muito baixo, o que levanta questões a serem refletidas, como a qualidade de ensino oferecida, a capacitação dos profissionais, o tipo de conteúdo, metodologia utilizada, propósitos educacionais contemporâneos, entre outros fatores.

Isso significa que o mau desempenho não pode ser sempre explicado quantitativamente por patologias - afirmar isso é o mesmo que patologizar metade dos estudantes do país, são milhões de alunos - dada a alta taxa de alunos abaixo da média nas avaliações, mas podem revelar outras questões de cunho político, institucional e social, demonstrando outras razões pelas quais os alunos não

atingem bom desempenho escolar, por isso, é urgente repensar questões que permeiam trajetórias tanto de fracasso, quanto de sucesso escolar. Como pontua Patto (2007), ao se referir ao ensino brasileiro, “[...] um dos problemas fundamentais do que se espera da educação escolar hoje é a surdez à experiência histórica, que resulta na repetição de bordões que já se mostraram equivocados.” (p. 261).

É claro que muitos dos dados aqui citados são índices de avaliação externa e apesar de serem importantes por contribuírem na construção do panorama educacional do país, não podemos reduzir a educação de qualidade apenas à números e estatísticas, é preciso observar os processos e trabalhos de qualidade que estão sendo feitos, produzindo efeitos nos cotidianos escolares, mas que nem sempre aparecem nos resultados estatísticos.

Diante desses dados que nos dão um panorama mais quantitativo, mostrando alguns índices sobre a situação atual da educação do país, passaremos agora para o cenário da educação brasileira, segundo o olhar da psicologia escolar crítica nos últimos anos.

Antes, cabe destacar também que além de todos esses índices e avaliações, destaca-se o contexto de pandemia, que tem imposto um cenário ainda mais desafiador para as escolas, alunos, famílias, professores e a sociedade de uma maneira geral, desde o começo do ano de 2020. Assim, essa circunstância causou alterações por todo o país e certamente transformou a conjuntura dos últimos levantamentos citados, no entanto, os dados sobre esse período e os impactos educacionais só poderão ser compreendidos com mais cautela no futuro.

2.1.2. O cenário contemporâneo em psicologia escolar crítica: novos estudos, conclusões semelhantes.

Temos na literatura um grande número de publicações mais recentes que contribuem com o campo educacional brasileiro, seja propondo novas ideias ou verificando por meio de estudos bibliográficos e de campo, se os resultados atuais

continuam apontando respostas semelhantes às aquelas verificadas no início dos estudos em Psicologia escolar crítica no Brasil.

Nesse sentido, pensamos ser importante constatar se houve mudanças significativas na compreensão dos educadores sobre os fenômenos escolares ou se as justificativas permanecem as mesmas ou mudaram pouco ao longo do tempo, apesar do número de produções e informações disponíveis. Assim, apontaremos algumas pesquisas e suas conclusões.

Prioste (2020) realizou um estudo sobre as hipóteses docentes a respeito do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e constatou resultados semelhantes nos dias de hoje, segundo a autora:

A análise dos questionários revelou que 96% dos professores acreditavam que em suas turmas havia crianças com dificuldades na aprendizagem escolar, estimando-se uma média de 6,8 alunos por classe. Aproximadamente 88% dos docentes atribuíram essas dificuldades às questões familiares, principalmente ao desinteresse e à falta de apoio dos pais. Em segundo lugar, mencionaram os fatores relacionados às crianças (69,92%), destacando a falta de interesse, de atenção, de pré-requisitos, além de problemas emocionais e disciplinares. Os fatores pertinentes ao sistema educacional foram mencionados por 39% dos docentes; enquanto as questões socioeconômicas e culturais foram citadas por 19,55%. Os aspectos relacionados à falta de apoio fora da escola foram citados por 9,77%, e, finalmente, a desvalorização da educação ou dos professores, mencionados por 4,51% dos docentes. (PRIOSTE, 2020, p. 17).

Na pesquisa de Fonseca e Maldonado (2020), as autoras constataram a sobreposição em relação ao entendimento e uso de terminologias como “distúrbios”, “problemas” e “dificuldades” de aprendizagem, segundo as autoras foi possível constatar confusão e imprecisão quanto ao uso dos termos. Outro ponto verificado a partir dos dados obtidos, refere-se à atribuição de causa biológica a qualquer dificuldade ou problema de aprendizado do aluno, ainda que a causa seja, de fato, devido a fatores sociais ou psicológicos.

Em levantamento bibliográfico realizado por Oliveira (et al. 2012) sobre alguns estudos que abordam concepção dos professores acerca do tema das dificuldades de aprendizagem e temas relacionados, as autoras destacam os estudos de Oliveira e Natal (2011), Capellini e Rodrigues (2009), Freschi (2008), Stefanini e Cruz (2006)

e Lara, Tanamachi e Junior (2006), e puderam observar que as conclusões apontam para a necessidade de percepções e concepções a serem valorizadas, com finalidade de aperfeiçoamento das relações profissionais e do processo ensino-aprendizagem.

Oliveira e Natal (2011) estudaram as concepções dos educadores a respeito do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, buscando compreender as queixas de dificuldades de aprendizagem e também com intuito de sugerir propostas de intervenção educacional. As autoras concluíram que os educadores possuíam carência de conhecimentos fundamentais para a prática pedagógica, no caso dessa investigação, no que concerne ao processo de alfabetização, mesmo que a maioria tivesse formação correspondente ao que é preconizado pela lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), assim, em função das dúvidas sobre esse processo, os professores interpretavam as manifestações da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita como sinônimos de dificuldades de aprendizagem.

Capellini e Rodrigues (2009) produziram um estudo, por meio de realização de entrevistas, que teve como objetivo analisar as dificuldades em relação ao processo de inclusão, focando o ponto de vista dos professores. As autoras observaram que dentre as principais dificuldades relatadas pelos professores, estavam as características dos alunos e do seu ambiente de origem, que não ofereciam possibilidades de desenvolvimento das habilidades pré-acadêmicas valorizadas pela escola, os professores também se referiram às condições ruins das escolas em que trabalham, apontando o número excessivo de alunos em cada sala, falta de apoio técnico, e problemas referentes à formação inicial e continuada, referindo serem deficitárias.

Stefanini e Cruz (2006) fizeram um estudo com intuito de conhecer a opinião de professores em relação às dificuldades de aprendizagem e suas causas. As autoras realizaram entrevistas com professores de séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública estadual. Em síntese, os resultados obtidos e a análise dos dados coletados, indicaram que na visão dos professores, os problemas

observados na escola provinham principalmente de três fatores: da família, da própria criança e da escola.

Em outra pesquisa, feita por Freschi (2008), o autor analisou as percepções de professores a respeito da dimensão metodológica presente no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo do estudo foi constatar os princípios que fundamentavam a ação docente em atividades de sala de aula. Os resultados indicaram que é necessário diversificar os procedimentos metodológicos usados em sala de aula, contextualizando o objeto de estudo.

Lara, Tanamachi e Junior (2006), pesquisaram as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem presentes no trabalho desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental no Estado de São Paulo. As autoras realizaram entrevistas e observações com intuito de identificar, explicitar e analisar as concepções dos professores. No relato dos professores, as autoras notaram uma confusão de conceitos entre abordagens teóricas, ainda que todos os professores afirmassem terem tido contato com os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Oliveira et al. (2012) concluíram em seu estudo que dentre os principais fatores relacionados à descrição dos alunos com dificuldades de aprendizagem, apontado pelos professores durante as entrevistas, estavam fatores de origem cognitiva. Assim sendo, a maior parte dos entrevistados relatou os alunos como desatentos, lentos e com possíveis alterações de ordem cognitiva. Com a análise das entrevistas, os autores identificaram que os problemas são concebidos como inerentes aos alunos e que os professores são em grande maioria contagiados pela ideologia do dom.

Cruz e Borges (2013) observaram ao estudar as queixas escolares e o atendimento psicológico oferecido para essas demandas, que as respostas obtidas nas entrevistas com os professores, muito se assemelhavam aos resultados encontrados nas pesquisas anteriores citadas neste trabalho, ou seja, os entrevistados, quando questionados sobre as queixas escolares e motivos das

dificuldades de aprendizagem, relataram uma visão reducionista, a maioria deles aponta o aluno, a família ou a condição socioeconômica como principais causas para o fracasso escolar das crianças, tornando isenta a instituição escolar nesse processo.

Bray e Leonardo (2011) investigaram as compreensões de professoras a respeito dos problemas de escolarização, e concluíram com base nos resultados das educadoras participantes da pesquisa, que o entendimento da queixa escolar ainda está fundamentado na ideia de “clientela inadequada”, isto é, os alunos é que apresentam dificuldades, sem que a queixa seja percebida dentro de um contexto educacional maior.

Como podemos observar, estas participantes demonstram um olhar para a queixa escolar, ou seja, para os problemas no processo de escolarização, como apenas do aluno, desconsiderando que se trata de um processo que envolve, além do aluno, outros personagens, como o professor, a escola, a sociedade etc (BRAY; LEONARDO, 2011, p. 255-256).

Com isso, queremos destacar que existem vários estudos realizados ao longo dos últimos anos, por inúmeros autores, com diferentes enfoques e diferentes áreas do conhecimento que vem apontando resultados semelhantes aos que foram apresentados anteriormente na década de 1980/1990, denunciados por autores da Psicologia escolar crítica. Podemos notar que estudos realizados mais recentemente continuam identificando questões levantadas pelos estudos pioneiros na Psicologia escolar e educacional, o que vem demonstrando que mesmo com a superação teórica dessas visões há certo tempo, as explicações sobre os problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar ainda permeiam a prática docente dos educadores e o cotidiano das escolas brasileiras.

Como pode ser observado na revisão bibliográfica, o fracasso escolar no Brasil parece manter características muito semelhantes ao longo do tempo, como comprovam diferentes estudos realizados desde 1986. Assim, crianças do sexo masculino, cursando as séries iniciais do ensino fundamental de escolas da rede pública, têm sido as principais vítimas do fracasso escolar, o que também se confirmou nesta pesquisa (PINHEIRO et al., 2020, p. 88).

Pinheiro et al. (2020) buscaram na literatura alguns estudos, como por exemplo o de Lopez (1986), que levantou 2826 casos por meio de prontuários investigados nas clínicas psicológicas na cidade de São Paulo, ligadas aos cursos de Psicologia. Os resultados da época indicaram uma predominância de crianças do sexo masculino, que se encontravam majoritariamente na faixa etária dos 6 aos 15 anos (68,3%), com queixas escolares, proveniente de encaminhamentos na maior parte e não por procura espontânea.

Outros estudos ressaltados por Pinheiro et al. (2020) foram os de Vivian, Timm e Souza (2013), que analisaram 194 crianças e adolescentes em um serviço de Psicologia e relataram que a maioria das crianças encaminhadas para o serviço de Psicologia estava na faixa etária entre 5 e 9 anos (45,9%), e a maior parte eram meninos (63,9%). Em encontro às pesquisas anteriores, a maioria das crianças (43,5%) apresentava queixas relacionadas a problemas de aprendizagem. Os autores também encontraram conclusões semelhantes no estudo de Cunha e Benetti (2009), as autoras analisaram uma amostra com 499 crianças em uma clínica-escola de Psicologia e constataram a predominância do público infantil em relação a população total que procurou atendimento, sendo a maior parte crianças de 6 a 9 anos, meninos, e encaminhados pelas escolas. Nesse mesmo sentido, também destacam a pesquisa de Nakamura et al. (2008), a qual foi realizada com uma amostra de 634 prontuários em um serviço de Psicologia universitário, e apontou que do total de prontuários analisados com demandas de queixas escolares, 77% eram meninos na faixa etária de 5 a 14 anos, cursando os primeiros anos do ensino fundamental, 91% na rede pública e em maioria, com renda familiar de um salário mínimo.

Os estudos de levantamento realizados em diferentes Estados do Brasil apresentam, de modo geral, resultados bastante semelhantes, inclusive no que se refere às principais queixas atendidas nos serviços. Dentre os principais motivos de procura por atendimento estão as queixas escolares e os problemas de comportamento (LOPEZ, 1986; CAMPEZATTO; NUNES, 2007; SAVALHIA; NUNES, 2007; NAKAMURA et al., 2008; CUNHA; BENETTI, 2009; RODRIGUES; CAMPOS; FERNANDES, 2012; VIVIAN; TIMM; SOUZA, 2013; DAZZANI et al., 2014; SOUZA; BRAGA, 2014) (PINHEIRO et al., 2020, p. 83).

Pinheiro et al. (2020) também analisaram prontuários de crianças encaminhadas para avaliação, e destacaram que os resultados atuais são bastante semelhantes aos resultados encontrados na literatura nas últimas décadas, que foram publicados por outros autores que também analisaram prontuários de crianças atendidas por queixas escolares. Para os autores, esses dados evidenciam que as características das crianças que fracassam nas escolas, parecem se manter muito parecidas ao longo do tempo.

Em relação à escolaridade, constatou-se que a maioria das crianças estava cursando os primeiros anos do ensino fundamental, assim como nas pesquisas de Nakamura et al. (2008), Rodrigues, Campos e Fernandes (2012), Souza e Sobral (2013), e Dazzani et al. (2014). Esse dado aponta para um maior índice de fracasso escolar nas séries iniciais, ou seja, no período de alfabetização, quando as crianças passam a receber um nível maior de exigências por parte da escola. (PINHEIRO, et al., 2020, p. 86).

Para Bray e Leonardo (2011, p. 259) “mesmo mais de vinte anos após a introdução de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, ainda permanece a psicologização, a medicalização e a patologização das queixas escolares”. As mesmas pesquisadoras identificaram na realização de suas pesquisas com professores, que:

Em nenhum momento as participantes disseram compreender a dificuldade como um fator que implica também o trabalho pedagógico, ou o âmbito escolar, entendendo essa dificuldade como uma dificuldade individual, e não uma problemática que engloba o professor, a escola e, além disso, aspectos sociais, econômicos e políticos. (BRAY; LEONARDO, 2011, p. 256).

A partir dos dados obtidos e da análise realizada pelas pesquisadoras, Bray e Leonardo (2011, p. 256), ressaltam o quanto a compreensão das profissionais entrevistadas é dominada pela ideia do aluno que aprende os conteúdos por si mesmo, apontam uma visão individualizada do processo de ensino-aprendizagem, isto é, “[...] elas não relacionam a dificuldade no processo de aprendizagem com outros aspectos”.

Leonardo, Leal e Rossato (2015) analisaram publicações em periódicos científicos que abordavam as queixas escolares, foram selecionados 77 artigos sobre o tema para o estudo, as autoras apontaram que a categoria prevalecente nos artigos identificados foi a de queixa e fracasso escolar como centrada no indivíduo,

com 67% de incidência nas respostas, dado que demonstra como grande parte das produções científicas analisadas na amostra partem do princípio que os problemas no processo de escolarização estão relacionados aos alunos, à família ou ao professor.

A partir dos artigos analisados verificamos que prevalece nos estudos uma abordagem não crítica, com o predomínio das produções em que a queixa/fracasso é compreendida pela ótica do indivíduo, sem reflexões que contemplem a historicidade do processo, o que evidencia uma forma de negar as contingências sociais e econômicas que envolvem os problemas educacionais. (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p. 168).

As autoras entendem que os artigos analisados apresentam uma perspectiva reducionista e naturalizada do problema, visto que desconsideram a complexidade social e a conjuntura socioeconômico-política envolvida nas questões educacionais, ao mesmo tempo em que consideram que se existirem condições de superar um determinado aspecto individualmente, todos os outros fatores envolvidos no processo de escolarização também estarão resolvidos, garantindo o sucesso na aprendizagem. “Os artigos, em sua maioria, não consideram as dimensões sociais e históricas que permeiam todas as relações humanas e constituem a queixa/fracasso escolar.” (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p. 169).

Em suma, as pesquisadoras concluem:

A partir das informações encontradas, verificamos uma grande ênfase nas concepções individualizantes em relação à queixa/fracasso escolar, evidenciada pela apologia exacerbada ao potencial intelectual considerado inato, próprio de cada indivíduo. Desta forma, o processo de escolarização vem sendo encarado como responsabilidade individual – do aluno, do professor ou da família. Esta individualização desconsidera a totalidade que envolve o processo de escolarização[...] (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p. 168).

Resgatando alguns desses estudos, podemos perceber que muitas pesquisas têm chegado às mesmas conclusões ou em resultados muito próximos àqueles publicados no início das produções em Psicologia escolar crítica no Brasil.

A concepção dos educadores sobre o fracasso escolar dos alunos e os problemas de aprendizagem que surgem no processo de escolarização parecem se modificar muito pouco, em um ritmo lento, apesar da vasta literatura desse campo.

Isso não significa, no entanto, que tudo permaneceu igual nesse período, ou que não existam professores e instituições que partem de uma análise crítica sobre os problemas educacionais que presenciam em seu contexto, mas sim que muitas ideias que foram já desmistificadas com ampliação da compreensão sobre o tema, ainda permanecem presentes de algum modo nas explicações de boa parte dos profissionais hoje em dia.

Sendo assim, diante desse panorama, ainda é preciso continuar a produção de estudos que abordem a construção de novos conhecimentos acerca da realidade escolar brasileira e também cooperar com os profissionais que atuem na educação para que sua formação seja cada vez mais crítica e menos pautada pelo senso comum, isto é, aperfeiçoar a prática e a compreensão das questões que permeiam a escola, visto que existe uma amplitude enorme de fatores envolvidos, é comum que haja dúvidas nesse processo, para que assim seja possível promover melhores condições de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, como propõem Oliveira et al. (2012, p. 101) “[...] a necessidade premente das propostas diferenciadas de ensino impõe que as dificuldades presentes nos processos de ensino e aprendizagem realizados nas escolas refute explicações e procedimentos simplistas”. Pois sabemos que organizar ambientes de aprendizagem que levem em conta a complexidade presente no ensino, assim como a heterogeneidade, característica marcante das salas de aula não é tarefa fácil de ser pensada e colocada em prática. Sobre esse último tema, concordamos que:

[...] romper com a concepção de turmas homogêneas ou ambientes homogeneizantes é imprescindível. Para tanto, é preciso que a escola, na figura dos profissionais que a compõem, olhe criticamente para si mesma. Afinal de contas, se não houver professores críticos, pouco provável é que haja alunos críticos. (OLIVEIRA, et al., 2012, p. 110).

Outro fator importante a ser percebido é a postura dos profissionais diante dos alunos tidos com problemas de aprendizagem no ambiente escolar, levando em conta ser muito frequente que a expectativa em relação ao futuro desses alunos, tanto no âmbito escolar quanto social é frequentemente avaliada de maneira negativa em relação aos outros alunos. Essa concepção e postura diante desses

acontecimentos, por vezes demonstram como os próprios educadores não acreditam que esses alunos possam ser capazes de aprender, ou serem bem sucedidos futuramente.

Dessa Forma, considerando as concepções dos professores sobre os alunos taxados com problemas de aprendizagem, junto a expectativa negativa que muitos possuem sobre eles e a influência direta que isso causa na prática docente, é importante ressaltarmos, como diz Guimarães (2010, p. 81) “a aprendizagem, em contexto escolar, é a razão de ser do ensino; não há, a meu ver, ensino se não existir aprendizagem, entendido o ensino como processo de interação entre o professor e o(s) aluno(s)”. Ou seja, a interação entre professores e alunos é uma das peças fundamentais para a constituição do ensino, assim como as escolas e seus respectivos contextos, que precisam pensar em formas efetivas para que a instituição cumpra um de seus principais objetivos, que é o ensino e consequentemente a aprendizagem.

2.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Nos estudos realizados na área de educação, questões como evasão e o fracasso escolar de alunos de camadas populares são temas de destaque, porém não são fenômenos recentes ou novos na história do país. Conforme Sawaya (2002), estudos em outros países também demonstram que os mais atingidos pelo fracasso escolar são os alunos provenientes das camadas sociais mais pobres, demonstrando como o ensino é seletivo, principalmente nos primeiros anos, e como não conseguem promover níveis educacionais satisfatórios com esses alunos.

A produção do fracasso escolar é um tema de pesquisa que vem sendo estudado com bastante profundidade por profissionais da área da Psicologia escolar e da Psicologia educacional, contando também com contribuições de outras áreas como a própria Pedagogia e alguns autores da área da saúde.

De acordo com Paulilo (2017, p. 1256) “no Brasil, as preocupações com o fracasso escolar como objeto de estudo emergem de diferentes contextos da pesquisa educacional nos anos 1970/1980”. Nesse momento os estudos nessa área emergem, movido por autores incomodados pelas explicações vigentes a respeito dos problemas de aprendizagem e às causas atribuídas ao baixo desempenho escolar dos alunos, sendo assim, perceberam a necessidade de se realizar novos estudos e evoluir nas compreensões sobre o tema. Assim sendo, consideramos que:

[...] o sucesso ou o fracasso não respondem apenas a determinações de ordem individual, mas que as várias práticas sociais e do cotidiano escolar são fatores que contribuem para o fracasso escolar, perpetuando o preconceito, a atitude julgadora e os ideais de produtividade. As possibilidades da criança são sempre engendradas em uma rede de relações presentes no contexto social. (LEONARDO; LEAL; ROSSATO, 2015, p. 164).

As primeiras explicações que partiram da Psicologia para buscar explicar as razões dos alunos não aprenderem, de acordo com Sawaya (2002), estavam fortemente apoiadas na corrente teórica da psicofísica e da psicomетria, áreas que concentravam seus esforços principalmente em tentativas de quantificação das habilidades cognitivas, do raciocínio e da inteligência.

Podemos citar como exemplo o surgimento dos testes de inteligência no final do século XIX e início do século XX, como teste Binet-Simon⁶, que visava quantificar e classificar o quociente intelectual de cada sujeito, influenciados pela curva de distribuição normal, apresentada por Francis Galton,⁷ autor eugenista de destaque e que exerceu influência sobre os estudos psicológicos desse período, e também pelos estudos de Wundt.

Galton marcou época e influenciou o pensamento psicológico, e segundo Patto (2015), esse autor transitou pelas vertentes da Psicologia das diferenças individuais, dedicou-se a estudos no campo da biologia, estatística, Psicologia experimental e de testes psicológicos, “[...] seu objetivo principal era medir a

⁶ O teste de Binet-Simon é considerado o primeiro teste moderno de inteligência, criado em 1905.

⁷ Em 1884, Francis Galton aplica a primeira bateria de teste mental para milhares de pessoa na Exposição Internacional de Saúde

capacidade intelectual e comprovar a sua determinação hereditária” (PATTO, 2015, p. 61). Em suma, sobre este autor, destacamos:

Os objetivos de Galton, contudo, iam mais longe do que a mera comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais, estava em seus planos interferir nos destinos da humanidade através da eugenia, ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para esse fim. Ao que tudo indica, esse propósito encontrou receptividade na comunidade científica durante um bom tempo. (PATTO, 2015, p. 62).

Apesar desse viés, é preciso fazer justiça e ressaltar que Francis Galton não foi tão longe quanto alguns de seus contemporâneos e discípulos na busca de uma política social que visasse a perpetuação de uma raça superior, de acordo com Patto (2015), mesmo tendo sido fundador da eugenia, mostrava-se cauteloso na prescrição de medidas extremas, visto o estado ainda precário do conhecimentos sobre as leis da hereditariedade.

As ideias eugenistas, que tentavam buscar explicações individuais e demonstrar quais os sujeitos mais aptos para exercerem determinadas funções tomou conta do pensamento educacional desde muito cedo, mas, é verdade que muitos autores não eram mal-intencionados, ou seja, não buscavam conscientemente e deliberadamente a exclusão de alunos das possibilidades de aprendizagem, já que o que tinham em vista era destinar os alunos mais aptos e não os mais ricos pertencentes à elite social, na tentativa de romper com os privilégios do nascimento, como ocorreu durante séculos na história. No entanto, movidos pelos pressupostos de ciência positivista da época, apesar de boas pretensões, muitas revelaram consequências perigosas, excludentes e patologizantes dos alunos durante o processo de escolarização.

Nesse mesmo caminho, podemos afirmar

[...] muitos dos pesquisadores que, da última década do século XIX aos trinta primeiros anos do século passado, se debruçaram sobre as questões da mensuração das aptidões, da orientação e da seleção profissional, o fizeram imbuídos de ideais democráticos e compartilharam da esperança de que era chegado o tempo da sociedade igualitária, livre e fraterna. (PATTO, 2015, p. 66)

Como destaca Antunes (2003), a Psicologia já estava a serviço como base para a prática pedagógica nas primeiras décadas do século XX, se dedicando a estudar temas como, desenvolvimento infantil, o processo de aprendizagem, relação professor-aluno, aplicação de técnicas e de testes psicológicos. A Psicologia tem, portanto, como ponto de entrada no Brasil o campo da educação, estando apoiada sob fortes pressupostos da ciência positivista. Por isso

[...] uma das mais influentes teorias explicativas para o fracasso escolar no Brasil, baseada na análise das diferenças de desempenho existentes entre os indivíduos na sociedade, busca nas características individuais das crianças as explicações do porquê algumas crianças vão bem na escola e outras não. (SAWAYA, 2002, p. 198).

Alguns acontecimentos foram fortalecendo o interesse na área e compondo a inserção nesse cenário no Brasil, como por exemplo:

[...] a escola e o ensino eram objeto de interesse dos psicólogos brasileiros já nas quatro primeiras décadas do século passado. Os estudiosos da Psicologia já estavam voltados para o estudo e as tentativas de equacionamento dos problemas de aprendizagem e de rendimento escolar da população. É de 1906 o registro do surgimento de um Laboratório de Psicologia Pedagógica no Rio de Janeiro e de 1914 o do Gabinete de Psicologia Científica na Escola Normal Secundária de São Paulo. Voltados para o estudo das características dos estudantes em termos de motivação, aprendizagem e desenvolvimento mental, buscavam nas diferenças individuais dos alunos as justificativas para as suas dificuldades escolares, considerando-os portadores de características incompatíveis com a aprendizagem e o ajustamento escolar. (SAWAYA, 2002, p. 198).

Sobre esse contexto do início do século XX, conforme Tanamachi (2002), trata-se de uma perspectiva psicológica que, ao ser aplicada ao contexto educacional, buscava nas características individuais a explicação para a diferença de desempenho, logo, os problemas de aprendizagem podem ser diagnosticados como deficiências intelectuais, sensoriais, distúrbios neurológicos evolutivos ou dificuldades afetivo-emocionais. Este foi o tom adotado pela Psicologia para sustentar suas explicações sobre o campo educacional, sendo que, segundo Sawaya (2002), a Psicologia se torna um dos principais campos científicos a legitimar as diferenças individuais, através de testes psicodiagnósticos de inteligência, ganhando cada vez mais abertura na área escolar.

Nessas circunstâncias, o surgimento de teorias críticas que se proponham a ampliar a compreensão sobre o fenômeno do fracasso escolar se faz necessária,

pois é preciso pensar em novas ferramentas que possam dar novas respostas. Assim, concordamos que:

[...] uma teoria crítica constitui-se em um instrumento fecundo tanto para a reflexão quanto para a prática, não para que seja tomada como dogma, como bíblia depositária incontestada de verdades prontas e acabadas, mas como uma visão [...] que nos permite apreender o movimento de conjunto da totalidade histórica e nos propicia clareza sobre a finalidade social de nossa ação profissional que não se esgota na mera construção e aplicação de princípios teóricos. (MEIRA, 2002, p. 43).

Meira (2002) destaca a importância que uma avaliação crítica na educação pode ter, levando em conta as múltiplas determinações das atividades educacionais, pressupostos dos quais o psicólogo poderá buscar elementos necessários para construir caminhos possíveis de transformação. Para ela, esse movimento permite a estruturação de uma perspectiva em que as análises se voltem mais aos processos educacionais e menos nos indivíduos.

2.2.2. Principais teorias que buscaram explicar o fracasso escolar

Iremos apresentar aqui três teorias marcantes na educação, identificadas de acordo com os estudos de Patto (1997), sendo elas a teoria da carência cultural, a teoria da diferença cultural e por fim a teoria do desencontro cultural.

Antes das apresentações, levamos em consideração que:

Ao longo da história da educação, a maior parte das tentativas de fundamentar cientificamente a educação e o ensino sempre tiveram como ponto de apoio a Psicologia. Se comparada com as demais ciências que fundamentam o ensino, a Psicologia tem ocupado uma posição de destaque. Essa presença marcante trouxe em alguns momentos históricos, uma série de problemas, na medida em que de ciência auxiliar, passou a desempenhar um papel hegemônico nas tentativas de explicação e formulação de orientações da prática educacional, o que, obviamente, gerou visões reducionistas e limitadas dos fenômenos educativos. (OLIVEIRA et al., 2002, p. 7).

Ainda segundo Oliveira et al. (2002) com a diversidade de possibilidades de intervenções na interface entre o campo psicológico e educacional vividas no Brasil em diferentes momentos históricos ou até mesmo de forma concomitante no mesmo período, podemos notar como esse campo esteve aberto às diferentes formulações

psicológicas, em geral, por correntes que se dividiram em duas tendências, uma delas que se aproxima dos conceitos do inatismo e outra com íntima relação com os preceitos ambientalistas. Cada uma dessas perspectivas interpreta à sua maneira os limites e possibilidades da prática educativa.

Em suma:

Durante um longo período, a Psicologia serviu também como uma espécie de álibi para os problemas gerados na própria escola ou no contexto social mais amplo. Referimo-nos mais especificamente ao significativo número de pesquisas que relacionaram os problemas da escolarização às dificuldades advindas da situação de pobreza e marginalização a que as crianças das camadas populares são submetidas. A maior parte desses trabalhos isentava a escola de uma revisão interna, já que atribuía o fracasso escolar a problemas inerentes ao aluno (nutricionais, cognitivos, afetivos e culturais). Nesse paradigma, a escola se tornava impotente para lidar com as inúmeras deficiências apresentadas pelos alunos mais pobres. Tais investigações, apoiadas numa visão estreita dos processos escolares e sociais, produziram explicações preconceituosas e distorcidas a respeito das crianças e de suas famílias de origem, largamente difundidas entre educadores e psicólogos. Esse legado da Psicologia possibilitou a legitimação de um discurso que medicalizou e/ou psicologizou os problemas de aprendizagem e, via de regra, depositou sobre a criança e suas famílias a causa dos problemas escolares. (OLIVEIRA et al., 2002, p. 9).

A primeira corrente teórica foi a teoria da carência cultural, que foi desenvolvida nos Estados Unidos nas décadas de 1950 e 1960, e como demonstra Patto (2015), essa corrente se pauta na premissa de que desordens emocionais, cognitivas e perceptivas dos alunos pobres são causadas pelas condições de vida precárias a que estão submetidos, logo, prejudicando todo o processo de aprendizagem. Para essa teoria, o foco e a justificativa para o fracasso escolar dos alunos com baixo desempenho passa a ser a identificação de desordens nos ambientes de vida desses sujeitos pertencentes às classes populares, incluindo aqui seus familiares, frequentemente tidos como figuras incapazes de criar seus próprios filhos.

Em síntese, essa teoria possui uma visão que atribui os problemas de aprendizagem às condições de vida dos alunos, percebendo o problema de maneira individualizada, isto é, a questão a ser resolvida está fora da escola e não dentro dela, não levando em conta na análise outros fatores importantes, como as políticas

públicas educacionais. Essa concepção deixou suas marcas no imaginário social e podemos ainda hoje perceber a forte presença dessa teoria no senso comum.

O pressuposto básico no qual se apoia essa teoria é o de que o fracasso escolar dos alunos de camadas populares se deve a deficiências ou déficit ou privação cultural decorrentes das suas precárias condições de vida. As explicações para as suas deficiências são encontradas na suposta existência de problemas psíquicos de natureza emocional ou na suposição de que o ambiente carente em que vivem gera deficiências cognitivas, psicomotoras, perceptivas, afetivas, emocionais, e de linguagem que as impedem de se saírem bem na escola.” (SAWAYA, 2002, p. 199).

Como tentativa de explicação das causas, nota-se nessa teoria as seguintes atribuições como justificativas:

A Teoria da Carência Cultural apresentava como causas do fracasso escolar baixo QI, imaturidade, carência afetiva, falta de acompanhamento dos pais, diferença de linguagem, desnutrição e outras, mas, no âmago da questão, colocava sobre os indivíduos a culpa de não aprender. (FACCI; LEONARDO; RIBEIRO, 2014, p. 5).

Em seguida, outra teoria que ganha espaço, após a teoria da carência cultural perder força no meio acadêmico, é a teoria da diferença cultural. Segundo Sawaya (2002), essa teoria explica o fracasso escolar dos alunos pobres, principalmente embasada na concepção de que há grande discrepância entre os níveis de rendimento escolar das classes sociais pertencentes à elite e às classes populares, por conta das diferenças relacionadas ao nível cultural, ou seja, a justificativa não estava mais centrada apenas em desordens de nível individual. Dessa forma, a classe social dominante tinha acesso garantido a cultura, enquanto a classe pobre era privada ou tinha pouco acesso, sendo assim, como a escola levava pouco em conta os padrões culturais dos alunos pobres, a cultura vivenciada na escola não é a mesma experienciada pelos alunos fora dela, o que explicaria o fato desses alunos fracassarem na vida escolar.

A noção de diferença cultural baseia-se na ideia de que o aluno pobre fracassa na escola não porque seja portador de deficiências, mas porque difere das crianças das classes média e alta. Essa tem sido a versão, nos últimos vinte anos, com maior adesão entre o estudioso das dificuldades escolares das crianças de camadas populares e que tem definido as novas políticas educacionais. Afirma-se que as crianças de camadas populares falam uma linguagem diferente das crianças de outras classes sociais, resolvem problemas escolares de maneira distinta, possuem valores, padrões culturais que diferem substancialmente de outras crianças e daqueles propostos pela escola e pela sociedade em que vivem. Assim, os problemas escolares que resultariam em fracasso se devem a uma

disparidade cultural entre os padrões de classe média que organizam as práticas e as concepções da escola e aqueles apresentados por essas crianças. [...] Esses indivíduos, privados socialmente, pertenceriam a uma cultura diferente, desconsiderada e desvalorizada pela escola. (SAWAYA, 2002, p. 200).

Na sequência, a terceira e última teoria aqui a ser abordada, que surge para tentar justificar o fracasso escolar, recebe o nome de teoria do Desencontro Cultural. Essa concepção se assemelha à teoria da Diferença Cultural, no entanto, a justificativa agora é a de que os professores vivenciam um padrão de vida cultural elitizado e que vai em desencontro ao padrão cultural vivenciado pelos alunos pertencentes às classes populares, por conta disso, a prática docente dos professores é desenvolvida segundo seus padrões culturais, o que causa estranhamento na relação com os alunos.

Dada a apresentação das três teorias, vemos que as explicações se transformaram, surgiram outras proposições em relação às teorias vigentes anteriormente, mas que ainda pouco ou quase nada se considera sobre a relação da escola, dos métodos e da política com os problemas de aprendizagem até esse momento. Assim sendo, concordamos com a afirmação “é preciso compreender, com clareza, a dimensão política da educação, para escapar de pensá-la como algo neutro e imparcial.” (BOCK, 2003, p. 102).

2.2.3. O surgimento de críticas às explicações vigentes

Antunes (2003), destaca que ao final da década de 1960, ainda que de maneira tímida, começam a aparecer as primeiras críticas que denunciavam a ausência de fundamentação teórica sólida da Psicologia, que vinha exercendo papel influente na prática pedagógica dos educadores, nesse momento, começa-se a questionar a predominância do viés clínico como prática profissional dos psicólogos para lidarem com os problemas de aprendizagem nas escolas.

Em “[...] meados da década de 1970, a hipertrofia da Psicologia na Educação começou a ser duramente criticada por educadores e psicólogos.” (ANTUNES, 2003, p. 164). Nesse período, os pesquisadores chamam a atenção para as consequências negativas que a utilização de testes psicológicos em massa e sem

muito aprofundamento teórico podia promover nas escolas, na medida em que contribuía para a estigmatização dos alunos, rotulação com patologias, ao mesmo tempo negligenciando outros aspectos relevantes nas discussões sobre a produção do fracasso escolar.

No Brasil, as discussões começam a ganhar maior relevância e receber atenção de outros pesquisadores e dos profissionais envolvidos no campo da educação. Na década de 80, segundo Sawaya (2002), as complexidades do cotidiano escolar, junto às questões sociais do país ganham maior relevância como fatores importantes para se justificar uma trajetória de fracasso escolar, como por exemplo as práticas das instituições, a qualidade deficitária da formação profissional, as condições precárias de trabalho enfrentadas pelos trabalhadores, a desvalorização do papel do professor, entre outros fatores dessa ordem.

Por outro lado, como demonstra Tanamachi (2002), os psicólogos passam a enfatizar as explicações sobre os problemas de aprendizagem e outras questões problemáticas do campo educacional, por meio de uma visão radicalmente sociológica, ou seja, apontavam as causas macroestruturais como motivadores do fracasso escolar, o que resultou em outra questão conflituosa, a de passar pelos perigos da responsabilização de um extremo ao outro, antes do aluno e sua família e agora para a responsabilização apenas das causas macroestruturais.

Uma série de estudos críticos começa a surgir revelando o caráter ideológico, os preconceitos embutidos em muitas das afirmações sobre as causas do fracasso escolar e a influência dessas ideias sobre as práticas e o funcionamento do sistema educacional, contribuindo assim para a seletividade e exclusão social do aluno pobre. (SAWAYA, 2002, p. 201).

Na década de 1990, Sawaya (2002) aponta a presença de duas concepções coexistentes sobre o pensamento a respeito do fracasso escolar no Brasil. Nesse momento se destaca de um lado a perspectiva apoiada em visões tradicionais, que atribui as causas do fracasso escolar a fatores como falta de materiais adequados, capacitação ineficiente, com profissionais despreparados para atender às diferentes demandas existentes na sala de aula com alunos de classes sociais distintas. Já por outro lado, temos outra perspectiva que considera o fracasso escolar como sendo fenômeno multifatorial e multicausal, não sendo, portanto resultado de patologias de

ordem individual e de insuficiências estruturais na escola apenas, considera-se aqui a influência de processos que acontecem no ambiente intra e extraescolar.

As metodologias e instrumentos utilizados na avaliação de alunos pobres tem sido alvo de muitas críticas. [...] os testes pressupõem como universais conhecimentos só adquiridos por aqueles que passaram pela escola, favorecendo as crianças das classes sociais dominantes. A falta de familiaridade das crianças de classes populares com o vocabulário empregado, com as situações propostas e com os materiais levam-nas ao fracasso em suas respostas.” (SAWAYA, 2002, p. 203).

De maneira resumida, como ressaltam Oliveira et al. (2002), podemos observar que o surgimento da Psicologia escolar crítica no Brasil foi estimulado por estudos que evidenciaram a necessidade de alteração nas visões consagradas pela Psicologia, como as teses inatistas e ambientalistas, citadas anteriormente e também a compreensão falha sobre o cotidiano escolar brasileiro em fenômenos como a repetência, evasão e o fracasso escolar.

Esses estudos alertaram os profissionais e pesquisadores para a necessidade de se adotar novos modelos teóricos-metodológicos na compreensão das problemáticas que surgem no cotidiano escolar, permitindo a mudança do eixo de discussão até então pautado na culpabilização da vítima, para a construção de um conjunto de conhecimentos que se voltam para a complexidade dos problemas relacionados ao universo escolar. Ou seja, a concepção crítica surge como alternativa às correntes teóricas tradicionais, e se torna um campo de conhecimento que hoje podemos considerar como consolidado na literatura educacional, o que se resulta na grande produção existente na área nas últimas décadas.

Conforme Minin e Lima (2017) a Psicologia Crítica propõe uma análise multifatorial da complexidade do cotidiano escolar, incluindo a dimensão histórica, social, política e subjetiva, integrando as dimensões às intervenções relacionadas ao contexto escolar. Modelo que surge em oposição ao atendimento clínico nas escolas, com exageros nas aplicações de testes e patologização dos alunos com problemas de aprendizagem. Sendo assim:

Por meio desses estudos, é possível resgatar uma dimensão do fracasso e da obtenção do sucesso que supera os limites e os preconceitos presentes na visão medicalizada e psicologizada que situa na criança pobre e sua família as razões do fracasso de milhares de alunos brasileiros das escolas

públicas, e coloca no centro da análise o processo de produção do fracasso e do sucesso escolar dentro da instituição escolar e na relação da escola com a sociedade. (SAWAYA, 2002, p. 204).

Machado (2002) deixa claro que é notória a existência de distúrbios, problemas familiares, pobreza e a realidade de crianças que requerem atendimento psicoterápico, seria irresponsabilidade negarmos a ocorrência desses fenômenos, porém, chama a atenção de como as hipóteses ligadas a essas problemáticas não são relacionadas pelos psicólogos ao contexto em que se inserem e agem como se os problemas de aprendizagem tivessem relação causal direta.

De maneira geral, concordamos com a seguinte afirmação:

Claro que situações difíceis de vida (pais alcoolistas, mães que trabalham o dia todo fora, pais ausentes no grupo familiar, pais e mães desempregados, falta de conforto e de alimento e saúde, falta de um local apropriado para o estudo, debilidade alimentar, falta de estimulação, falta de afeto. Enfim, tudo que tem sido apontado como fatores que geram dificuldades de aprendizagem se apresentam na escola como dificuldade de atenção ou de aprendizagem. (BOCK, 2003, p. 95).

No entanto, precisamos observar cada contexto, sem traçar necessariamente uma linha de causa e efeito entre essas situações e as dificuldades encontradas dentro da escola, e ainda tomar essas circunstâncias como insuperáveis ou irreparáveis para o processo de aprendizagem, isto é, o entendimento e uso que cada profissional poderá fazer dessas condições da vida desses alunos.

2.3. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Após algumas considerações sobre nossa fundamentação teórica, referentes ao contexto educacional e as maneiras de lidar com as questões que envolvam os problemas de aprendizagem no processo de escolarização, gostaríamos agora de tecer algumas reflexões a respeito das concepções dos professores sobre essa temática.

Até o momento tratamos de identificar teorias, processos históricos, políticos, sociais que influenciam na prática diária e colaboram para a produção de fracasso escolar em massa das camadas mais pobres da população, mas, tão importante

quanto tecermos considerações sobre as mais diversas faces dos problemas educacionais no contexto escolar e propor novas perspectivas, é analisarmos o que pensam os professores sobre isso tudo, ou seja, qual a concepção possuem sobre os assuntos abordados anteriormente, uma vez que as concepções que os professores possuem influenciam fortemente a prática que desenvolvem.

Nesse contexto, um dos motivos para olharmos mais atentamente para essa questão é que:

Existe, na verdade, um consenso crescente sobre a importância em ter acesso à 'vida mental' dos professores, em conhecer e compreender os vários aspectos do seu pensamento e conhecimento, bem como as relações desses aspectos com a sua atuação ou comportamento. Por detrás deste interesse, está a convicção de que aquilo que o professor pensa influencia de maneira significativa aquilo que o professor faz. (GUIMARÃES, 2010, p. 82).

Para isso, a título de esclarecimento, sobre o início do desenvolvimento dessa área e do uso dos termos, é importante destacarmos que:

Em estudos da literatura anglo-saxónica que podemos considerar pioneiros na área do pensamento e do conhecimento do professor, particularmente no que se refere à educação matemática, os conceitos de concepção (conception) e de crença (belief) aparecem frequentemente associados. É o caso, por exemplo, do estudo que Alba Thompson realizou no princípio dos anos 80 sobre as concepções dos professores (Thompson, 1982) e dos trabalhos de Catherine Brown e de Thomas Cooney (Brown, Brown, Cooney e Smith, 1982; Brown e Cooney, 1982), bem como o de outras investigações que se seguiram na mesma área, como as de Reuben Kesler (1985) e Edwin Owens (1987). Outros investigadores usam o conceito de crença em vez do conceito de concepção, em alguns casos considerando os dois conceitos como equivalentes. (GUIMARÃES, 2010, p. 86).

Apesar de frequentemente serem utilizados como sinónimos e causar certa confusão, segundo Guimarães (2010), o conceito de crença é tendencialmente associado a uma carga afetiva, já o conceito de concepção, contempla-se a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva, que o conceito de crença tende a esconder. Neste trabalho, optamos pelo uso do conceito de concepção.

Como relata Guimarães (2010, p. 83) “concepção é na verdade, um termo difícil de definir e cujo significado nos escapa com facilidade”, mas apesar da

difficuldade de definição e de ser uma palavra de uso frequente no cotidiano, consideramos que:

As concepções estabelecem-se como esquemas mentais que, uma vez formados, desempenham um papel fundamental na compreensão que as pessoas desenvolvem do mundo e de si próprias. Enquanto instrumentos do pensamento, ajudam no conhecimento e na atribuição de significado a tudo o que nos cerca. Estruturam e dão sentido às situações com que a pessoa se confronta e orientam-na face a essas situações, influenciando a sua disposição ou o seu comportamento em relação a elas, bem como a ação que vier a realizar. (GUIMARÃES, 2010, p. 96).

Ainda segundo Guimarães (2010), as concepções podem ser estabelecidas em diferentes graus de convicção e possuírem conexões diferentes, o que faz com que existam concepções que possam ser mais facilmente modificáveis do que outras. Nesse sentido, é consenso que quanto mais cedo as concepções se constituem, mais estáveis elas se tornam e conseqüentemente são mais difíceis de serem modificadas, no entanto, é igualmente reconhecido que os sistemas conceituais não são estáticos e que podem sofrer modificações mais ou menos profundas de acordo com as experiências.

De acordo com Guimarães (2010) as concepções são constituídas ao longo da vida dos sujeitos, no contato com o mundo e na interação social, sendo entendida com significado bem delimitado e estável, mas não significa que seja fixo e imutável, nesse sentido o autor propõe que concepção se trata de um significado que adquiriu alguma estabilidade, isso é, “a experiência sensorial, as condições físicas e psicológicas variam, mas o significado mantém-se.” (DEWEY, 1991, p. 125 apud GUIMARÃES, 2010, p. 86).

Desse modo, é importante nos atentarmos sobre as concepções que permeiam a prática docente dos professores nas escolas públicas, levando em consideração “[...] que as dificuldades de aprendizagem somente serão devidamente superadas se considerarmos também as dificuldades de ensinagem presentes nos processos ensino-aprendizagem deflagrados em nossas escolas.” (OLIVEIRA, et al., 2012, p. 95).

Sendo assim, um educador que não considere como exerce sua prática profissional enquanto variável importante, pode rotular um aluno com problemas ou distúrbios de aprendizagem, quando na verdade, existem problemas significativos no processo de ensino. Por esse motivo, levando em consideração a quantidade de informações e produções científicas na área, não podemos aceitar que um aluno seja medicalizado, rotulado e excluído das possibilidades de ensino quando de fato não existem motivos para tal.

A maioria das situações referentes às dificuldades no processo de aprendizagem são de caráter temporário, logo não são fixas, são provisórias e geralmente relacionadas às inadequações que ocorrem no processo de aprendizagem, o que diferencia e muito das dificuldades provenientes de quadros com alterações orgânicas. Por isso

Conhecer a compreensão das educadoras sobre a dificuldade de aprendizagem é fundamental para considerar qual é o ponto de partida desses profissionais ao alegarem, como justificativa da queixa escolar, que determinados alunos apresentam essa dificuldade. (BRAY; LEONARDO, 2011, p. 256).

Além disso, “[...] as dificuldades de aprendizagem também precisam ser consideradas em uma perspectiva que não seja meramente rotuladora.” (OLIVEIRA, et al., 2012, p. 95). Isso significa que precisamos investigar a fundo e perceber até que ponto nos dias de hoje os professores absorveram os avanços sobre o tema nas últimas décadas e se incorporaram mudanças consideráveis no exercício da profissão diante de todas as reflexões produzidas no campo educacional, principalmente com os alunos que são queixas frequentes em relação ao processo de aprendizagem.

Percebemos como é importante essa constatação, pois não basta que os avanços aconteçam apenas no campo teórico, ele é imprescindível, sem dúvidas, mas é necessário que seja incorporado na prática diária pelos educadores, isto é, que a teoria embase a prática, ao mesmo tempo em que a prática também influencie a teoria na busca de novas perspectivas, ou seja, as dimensões teóricas e práticas são categorias inseparáveis.

Por esses motivos, concordamos com Oliveira et al (2012) ao destacar que no momento atual, um dos maiores desafios é o de promover o ensino de qualidade para os alunos que, embora não possuam deficiências, apresentam diferenças no desenvolvimento e aprendizagem durante o processo educacional. Para isso, é preciso ter visão crítica e que não veja como patológico manifestações comuns ao processo de escolarização, levando cada vez mais em consideração a instituição como espaço heterogêneo e não de alunos idênticos em todos os aspectos.

Os profissionais da educação precisam estar sempre atentos para conceber a escola enquanto espaço múltiplo, onde a pluralidade perpassa diariamente em vários aspectos, como subjetivos, sociais, individuais, econômicos e àqueles referentes ao aprendizado, sendo assim, um olhar normativo, que espere que tudo aconteça sempre no mesmo tempo e da mesma maneira para todos pode ser perigoso e contribuir consideravelmente para que dificuldades de ensino se transformem em dificuldades de aprendizagem.

2.4. MEDICALIZAÇÃO E PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Em complementaridade à história da educação escolar no Brasil, é necessário discutirmos sobre outro fenômeno que vem ganhando força nas últimas décadas. Estamos nos referindo a crescente patologização e medicalização da educação, algo que vem exercendo forte influência na educação brasileira, deixando suas marcas e consequências em como enfrentamos as problemáticas presentes no cotidiano das nossas escolas.

Como ressaltam Valle, Dreon e Rocha (2020), assim como vem acontecendo nas últimas décadas, hoje em dia as “[...] dificuldades de aprendizagem e comportamentos considerados indesejados pelos professores têm sido os maiores motivos que fazem com que estes solicitem avaliação neuropsiquiátrica dos alunos.” (p. 1045).

De acordo com Moysés (2001) o campo da aprendizagem se tornou objeto de interesse e de estudo da medicina, principalmente na transição entre os séculos XIX

e XX. Nesse contexto, a medicina se debruça sobre o aprender e o não-aprender, compreendendo os processos de aprendizagem sob forte determinismo biológico. Patto (2015) também relata que os primeiros especialistas a se ocuparem dos casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos, justamente na fase de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, em especial, do campo da psiquiatria.

Historicamente, Patto (2015, p. 65) afirma que “datam dessa época as rígidas classificações dos ‘anormais’ e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios”. A autora ressalta que quando os problemas de aprendizagem escolar começam a ganhar mais notoriedade, a nosologia já recomendava a criação de pavilhões para os “duros da cabeça” ou idiotas, que anteriormente eram confundidos com os loucos.⁸

[...] a criação dessa categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica. (PATTO, 2015, p. 65).

Ainda conforme Patto (2015) as análises sobre o campo da aprendizagem, para aqueles alunos que conseguiam ter acesso à escola e apresentavam dificuldades nesse processo, estavam circunscritas à avaliação médica, em conformidade aos quadros clínicos existentes na época, sendo que a avaliação dos ‘anormais escolares’ se tornou “[...] durante os trinta primeiros anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual; nessa época, os testes de QI adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças.” (PATTO, 2015, p. 67).

Essa concepção da área médica sobre o campo da aprendizagem influenciou fortemente os profissionais da educação, que passam em grande medida a atribuir quase que exclusivamente as causas dos problemas de aprendizagem às causas

⁸ Termos frequentemente utilizados na época, não sendo mais usados atualmente. Sempre que forem mencionados, estão se referindo ao contexto da época em que eram utilizados e não ao momento presente.

biológicas e a possíveis existências de patologias que impediriam que os alunos pudessem atingir níveis satisfatórios de aprendizagem.

Segundo os apontamentos de Patto (2015), a incorporação de alguns conceitos da psicanálise no início do século XX, contribui para que a visão dominante de doença mental dessas crianças perdesse força, transformando também as concepções correntes a respeito das causas das dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, sobre as ideias psicanalíticas que começam a circular:

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da Psicologia educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema*. (PATTO, 2015, p. 67).

As publicações com o conceito de “criança-problema” são típicas das produções desenvolvidas na década de 1930 e causam mudanças na concepção sobre as dificuldades da aprendizagem escolar, para Patto (2015), se anteriormente a aprendizagem era avaliada com instrumentos da medicina e da Psicologia, com ênfase em anormalidades genéticas e orgânicas, agora esse campo é alvo de interesse da Psicologia clínica, principalmente de viés psicanalítico, que passam a tentar identificar no ambiente sociofamiliar os motivos dos desajustes infantis.

Assim sendo, amplia-se o espectro de possíveis motivos que estariam relacionados às causas dos problemas referentes à aprendizagem, e que possivelmente justificariam o fracasso escolar desse aluno, que vão de causas físicas, emocionais, de personalidade e intelectuais. Apesar do avanço importante na compreensão, que sai do entendimento de doença mental/anormalidade, para desajustes provindos do ambiente, as explicações nesse momento ainda focam o sujeito como ponto principal do problema, sem que se leve em conta outros fatores educacionais.

Nesse período, com essa mudança de terminologia e justificativas, Patto (2015) chama atenção para o surgimento da ideia de higiene mental escolar, e o

surgimento dos serviços conhecidos por psicoclínicas, clínicas ortofrênicas, clínicas de orientação ou clínica de higiene mental infantil, que se disseminaram pelo mundo a partir de 1920, e tinham como objetivo estudar e corrigir os desajustamentos infantis, com caráter de intervenção preventivo e corretivo, servindo à rede escolar, por meio da realização de diagnósticos, o mais cedo possível, de distúrbios de aprendizagem. “Embora tenham nascido com intenções mais amplas que abrangiam um trabalho permanente de orientação de pais e professores, essas clínicas ortofrênicas transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos.” (PATTO, 2015, p. 68).

Sendo assim, apesar da boa intenção em querer intervir precocemente nos casos de crianças tidas como desajustadas e que apresentavam dificuldades no ambiente escolar, para que pudessem finalmente ter bom rendimento e aprendizagem satisfatória, o que aconteceu foi a prática de submeter diagnósticos médicos e psicológicos para aquelas crianças que de alguma maneira não respondiam às exigências da escola.

Dito isso, podemos notar que essas compreensões resultaram em práticas de medicalização excessiva, englobando questões que não sejam estritamente de ordem médica. Sobre o processo exacerbado de medicalização dos problemas educacionais, consideramos que:

o termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 25).

Por outro lado, não se trata, no entanto, de negar a existência e influência de questões individuais, biológicas e de patologias como fatores dificultadores para a aprendizagem, mas sim chamar a atenção para os riscos de se cair em reducionismos biológicos, que não considerem outros fatores que possam ser tão importantes quanto os de ordem biológica, ou seja, não transferir sempre, ao menor sinal, toda a responsabilidade para o indivíduo, com a justificativa de que apenas ele

está com problemas e apenas ele é que precisa de algum tipo de intervenção especializada.

Assim, concordamos com a seguinte afirmação:

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos. (MEIRA, 2012, p. 136).

Isso significa que questões orgânicas podem prejudicar a trajetória dos alunos durante o processo de escolarização, vindo a resultar em queixas escolares, e necessitar de atendimento direcionado àquele tipo de demanda específica. Entretanto, nem todos os alunos com baixo desempenho ou qualquer outro tipo de queixa escolar possuem algum tipo de problema biológico ou precisam necessariamente de intervenções medicamentosas, uma vez que os medicamentos não resolvem questões que estejam relacionadas a outros fatores, para além do nível individual.

Ainda hoje, de acordo com Meira (2012):

O discurso da conexão entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola apresenta-se de forma cada vez mais frequente no cotidiano das escolas e dos serviços públicos e particulares de saúde para os quais se encaminham grandes contingentes de alunos com queixas escolares. (MEIRA, 2012, p. 136).

Dessa forma, Meira (2012) questiona essa ideia de patologizar o indivíduo como indisciplinado e com problemas de aprendizagem, em vez de buscar entender o motivo pelo qual diferentes práticas e contextos conseguem produzir indisciplina escolar e os problemas no processo de ensino-aprendizagem na escola.

Assim, podemos considerar que as crianças medicalizadas por causas pedagógicas, sociais e/ou políticas, não passarão a aprender os conteúdos esperados depois de terem sido submetidas a tratamento medicamentoso, pois nesses casos, os remédios não chegam a raiz do problema e pouco ou nada irão contribuir para a resolução ou melhora de um caso, visto que está sendo tratada por

um problema orgânico que não apresenta, mas que uma análise superficial levou à tomada dessa conduta.

Nesse sentido, a respeito do uso de medicamentos psicotrópicos por alguns alunos sem que haja de fato a necessidade para tal, podemos observar a visão que possuem alguns professores sobre os efeitos e resultados desse procedimento:

[...] o estudo desenvolvido por Suzuki (2012) que teve por objetivo investigar, segundo o ponto de vista de educadores, os efeitos do uso de medicamentos em alunos que apresentam problemas de aprendizagem e comportamento na escola. Os resultados mostraram que nem todos os participantes consideram que há melhora na aprendizagem e no comportamento do aluno após o início do uso da medicação, no entanto, há aqueles que observam algumas mudanças, sobretudo, em relação à capacidade de concentração. Estes também deixaram explícito que esse tipo de melhora ocorre ao custo de que o aluno se torna apático e isolado do ambiente escolar e da relação com outros colegas de sala. (FACCI; LEONARDO; RIBEIRO, 2014, p. 13)

Dessa forma, com visões reducionistas, poderemos patologizar a pobreza ou até mesmo a infância, principalmente de alunos que não correspondam a um padrão idealizado pelos educadores e pela sociedade, pois é comum que se entenda o comportamento como fator relacionado diretamente ao desempenho escolar, postura que pode trazer muitos riscos para se pensar em um projeto educativo, já que em muitos casos, medicar surge como ferramenta mais simples e imediata.

Nesse sentido, é fundamental pensarmos sobre os sintomas manifestados ou ausência de manifestação, como formas de comunicação e o que isso pode nos dizer, pois apesar das importantes mudanças na forma de comunicação na contemporaneidade, as crianças que se comportam como robôs, de modo apático, que não interagem, não brincam, não se movimentam, apesar de muitas vezes ser um comportamento esperado, não significa necessariamente um sinal de saúde mental, podendo inclusive significar o oposto, merecendo por isso bastante atenção.

Assim:

Pode-se dizer que a principal consequência desse entendimento sobre o fracasso escolar é a medicalização, que, como apresentado, acomete 61,5% das crianças que compõem a amostra. Segundo dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2010), o Brasil é o segundo maior

consumidor de metilfenidato do mundo, o que é um dado bastante preocupante [...] (PINHEIRO et al., 2020, p. 87).

Achamos de extrema importância esse assunto, visto que continua acontecendo incessantemente na nossa realidade. Pinheiro et al. (2020, p. 87) observaram em levantamento de dados, e análise de uma amostra de prontuários que fizeram parte do seu estudo que “mais da metade das crianças que compõem a amostra são diagnosticadas com TDAH e fazem uso de psicoestimulante.”

Os autores perceberam que o diagnóstico das crianças, em sua maioria, foram realizados apenas com o uso do SNAP IV (ver anexo)⁹, um questionário que tem por objetivo auxiliar na identificação de sintomas de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou seja, o questionário foi o que determinou ou não o diagnóstico em boa parte das crianças, não sendo utilizado como um instrumento junto à uma análise profunda de outros aspectos para se chegar a algum tipo de conclusão.

Dessa forma, a aplicação do questionário em série e fora de contexto não oferece condições suficientes para um processo diagnóstico completo, visto que pode ser aplicado em poucos minutos, contém algumas questões que isoladamente se tornam vagas e imprecisas e assim pode servir para patologizar alunos, sem que ao mínimo se conheça o contexto educacional no qual o aluno está inserido.

O próprio questionário alerta que deve ser utilizado como ponto de partida e que o diagnóstico deve ser um processo mais complexo que envolva uma longa anamnese de profissionais dessa área e análise de outros fatores, além da necessidade de se diferenciar comorbidades que possam resultar em sintomas semelhantes.

Resgatando um pouco sobre a origem histórica da incorporação do TDAH nos manuais psiquiátricos, as autoras afirmam que “ [...] a inserção do transtorno [TDAH] no manual apresenta os sintomas de modo impreciso, e eles tendem a ficar mais

⁹ Existem várias versões do questionário disponíveis em diferentes formatações, mas todos possuem as mesmas perguntas e possibilidades de resposta. O questionário em anexo pode ser acessado digitalmente em <http://www.eufoco.com.br/wp-content/uploads/2016/09/SNAP-IV-final.pdf>.

duvidosos e ambíguos ao longo das versões seguintes” (VALLE; DREON; ROCHA, 2020, p. 1049).

Ainda sobre o TDAH, as mesmas autoras ainda chamam atenção para o fato de que “[...] desde o seu surgimento, na década de 1960, até o presente momento, não existem exames laboratoriais que possam comprovar diagnóstico do TDAH, apesar de o mesmo ser considerado uma alteração biológica.” (VALLE; DREON; ROCHA, 2020, p. 1050).

A medicalização de alunos no Brasil atinge números alarmantes, e podemos perceber que se por um lado os sintomas podem ser amenizados e as queixas podem ser menores, por outro, os problemas em sua raiz não são resolvidos, ou seja, os alunos continuam não aprendendo os conteúdos escolares, ou atendendo às expectativas, mas o comportamento é considerado bom e isso parece ser suficiente para tranquilizar a escola.

É preciso ressaltar que o problema em si não é o próprio questionário ou os esforços da medicina em tentar compreender esses fenômenos, que podem sim em algumas circunstâncias atrapalhar a aprendizagem, mas o uso que se faz dessa ferramenta, as conclusões que se tiram dela e as consequências para os alunos.

Desse modo, queremos deixar claro que:

[...] é preciso aumentar a criticidade em relação às práticas de diagnósticos de TDAH e de medicalização. Sobretudo, prestar atenção à quantidade de psicofármacos que estão invadindo o mercado farmacológico e sendo prescritos aos alunos que, enfatizamos, são crianças e adolescentes. Ao invés de silenciá-los via medicamentos, precisamos entender os conflitos que os levam à inquietação. (VALLE; DREON; ROCHA, 2020, p. 1059).

Assim sendo, é preciso se questionar sobre os fatores que podem estar causando inquietação, desatenção, desobediência, baixo desempenho escolar, entre outras coisas, pois só investigando todos os lados é que será possível realizar um diagnóstico diferencial crítico, que de fato chegue ao cerne do problema apresentado dentro daquele contexto. De outro modo, “ao não refletir sobre as práticas educativas, o professor muito facilmente passa a ser um profissional

reprodutivo dos interesses dominantes postos naquele espaço.” (VALLE; DREON; ROCHA, 2020, p. 1060).

É claro que existirão alunos que se manifestarão de diferentes modos em sala de aula, alguns mais tímidos, outros mais extrovertidos, alguns que conseguem sustentar a atenção durante mais tempo e outros mais dispersos, porém, antes de tudo, não significa que estejam doentes ou possuam algum tipo de distúrbio, pois, existem muitos fatores que podem fazer parte dessa análise, como o interesse do aluno, qualidade da relação professor-aluno, metodologia utilizada, domínio de conhecimento básicos necessários para compreender novos assuntos, entre outros.

Assim, expandir o pensamento, considerando o problema de várias óticas se faz cada vez mais necessário, pois “a lógica biologizante tem levado pessoas a se perguntarem ‘o que a criança tem que não consegue prestar atenção?’. É preciso formular outro tipo de pergunta: o que na escola produz a falta de atenção e concentração? (MEIRA, 2012, p. 139). Desse modo, é possível considerar também a escola como responsável e parte fundamental na produção de atenção/desatenção e concentração, sem limitar a questão aos alunos.

Desse modo, não se trata de esperar que as crianças naturalmente sejam atentas na escola, independente dos conteúdos, da qualidade do trabalho pedagógico e das necessidades e possibilidades do desenvolvimento infantil. É preciso que os professores auxiliem cada criança a desenvolver cada vez mais a consciência e o controle sobre seu próprio comportamento de tal forma que ela possa propor-se, de modo intencional e deliberado, a focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares. (MEIRA, 2012, p. 138).

Nesse sentido, Meira ressalta “[...] a Psicologia Escolar tem muitas vezes se limitado a atuar em direção a questões secundárias que, na melhor das hipóteses, são apenas algumas manifestações de problemas escolares e sociais graves e complexos” (MEIRA, 2002, p. 53). A autora chama a atenção justamente, para como podemos olhar para uma face do problema, enquanto outras ficam ocultas no processo de análise, mas estão diretamente relacionadas, ou seja, precisamos identificar as causas principais, ou as causas das causas, caso contrário, teremos acesso apenas a um sintoma de um quadro maior, com uma intervenção paliativa.

Como salienta Bock “em um país, onde a desigualdade social é sua marca principal, e que a maioria da população é pobre, quando não miserável, não se pode pensar uma escola igual porque esta igualdade é, na verdade, desigualdade” (BOCK, 2003, p. 96). Por isso, precisamos cada vez mais levar em consideração esses fatores como forma de complementar o entendimento daquilo que acontece nas escolas e no nosso país, pois as condições não são iguais, as escolas não são iguais, os alunos e os professores também não são iguais, isso requer posturas diferentes para contextos diferentes.

Nesse sentido, quando não consideramos outras variáveis que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e não buscamos entender de maneira múltipla as causas do não aprender, podemos apelar apenas a intervenções externas a própria escola, alunos tratados exclusivamente pelos especialistas da área médica, isto é, aqueles alunos da sala que não obtiverem o sucesso esperado, dentro dos padrões estabelecidos, precisam ser medicalizados e corrigidos para que não atrapalhe o bom desempenho da turma.

Essa concepção pode levar a trabalhos que considerem o aluno que não aprende como o esperado, em um ritmo homogêneo e linear, alguém com um problema a ser solucionado fora do ambiente onde surgem os problemas relacionados à aprendizagem, correndo o risco de transferir questões de ordem pedagógica à intervenções da área médica, sem que antes se avalie as condições de cada situação.

As crianças que por qualquer motivo não apresentam este desenvolvimento serão tomadas como problemas: retardo, comprometimento psíquico, dinâmica familiar conflituosa, desestruturação familiar, vítima de violência familiar, enfim, algum fator perturbou o desenvolvimento natural daquela criança, tornando-a inapta à educação formal (BOCK, 2003, p. 85).

Sendo assim, precisamos considerar a dimensão biológica e suas consequências na aprendizagem, porém, ao mesmo tempo em que haja responsabilização do sistema político e social, análise do projeto político-pedagógico da instituição, das condições de trabalho, dos métodos de ensino, entre outros fatores. Isso envolve os diferentes agentes escolares e a proposição de um trabalho coletivo e constante, que não seja feito individualmente, de maneira isolada e

ocasional. Queremos dizer com isso, que não podemos naturalizar os problemas de aprendizagem e o fracasso escolar, como se fossem questões inerentes aos próprios alunos, pois, segundo Patto:

o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade, é produto de dominação e desigualdade de direitos determinada historicamente. (PATTO, 1997, p. 57).

Diante da crescente desse fenômeno, Collares (1994) fala sobre o “cotidiano escolar patologizado: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas” título de sua tese de livre-docência, nela a autora se aprofunda nesse campo de maneira crítica, tendo como objetivo romper com as práticas cristalizadas e justificativas preconceituosas relacionadas às causas da não aprendizagem, ao mesmo tempo em que não apresentam verdades absolutas, prontas e acabadas como soluções para essas questões, apenas questionam pontos inconsistentes e contraditórios de um discurso hegemônico, com base em seus estudos e investigações ao longo do tempo que demonstraram resultados diferentes.

Com isso, todo cuidado é necessário para investigar inconsistências de um discurso hegemônico que se paute na concepção funcionalista, pela correção de peças individuais, em apontar culpados exclusivos por suas condições, pois um discurso que se apresenta como neutro, sem viés e que não permita ser questionável, pode ser perigoso, pois travestido de cientificidade, serve como ferramenta útil de segregação e exclusão de alunos com baixo desempenho escolar.

Desse modo, pensando em possibilidades e intervenções nesse meio, podemos destacar que:

[...] uma contribuição fundamental da Psicologia ao campo educacional é a formação dos educadores voltados para uma revisão crítica das relações que constituem o fazer educacional em suas concepções, seus modos de atuação e sua relação interpessoal e que consolidam concretamente a instituição escolar em termos de reprodução, contradição, conflito ou de transformação social. (SAWAYA, 2002, p. 211).

Queremos ressaltar, portanto, que diante de todo esse contexto “a intervenção vem no sentido de possibilitar o pensar com a criança e com o professor

essa relação estereotipada e produtora de repetência, da repetição de práticas que estigmatizam, excluem, oprimem e rotulam” (SOUZA, 2002, p. 127). Isso significa abrir espaço para reflexão entre as partes envolvidas na história e buscar outras respostas, para além do senso comum, isto é, alternativas que permitam outros olhares e outras práticas educativas como ferramentas a serem utilizadas no cotidiano escolar.

A questão, portanto, não é negarmos todas as possibilidades de intervenção especializada por profissionais do campo da educação, da saúde ou de outras áreas do conhecimento, não estamos aqui condenando a necessidade de auxílio para alunos que eventualmente possam precisar desses cuidados, e que isso contribua para seu desenvolvimento, seja físico ou emocional, mas sim destacar a necessidade de capacitação e discussões aprofundadas que permitam identificar quando há a real necessidade para ocorrer esse tipo de trabalho e quais são os efeitos produzidos.

Aliás, não basta ter o diagnóstico, não basta identificar um quadro patológico ou problemas de ordem biológica/neurológica, a questão não se esgota aqui, é preciso saber o que fazer com essas informações para que se tenha boas possibilidades de desempenho na vida escolar desses alunos, caso contrário, como demonstrou Patto (1995), laudos podem selar destinos de crianças com dificuldades escolares, e contribuir para a consolidação de uma trajetória de fracasso escolar, ou seja, o diagnóstico, junto a laudos simplistas, podem ter o efeito adverso e contribuir negativamente para o processo de aprendizagem, servindo como meio de justificar qualquer comportamento e como forma de transferir a responsabilidade, acreditando que nada pode ser feito.

Em suma:

A constatação e análise crítica do aumento crescente do processo de medicalização da educação, bem como a identificação de suas manifestações contemporâneas são fundamentais, porém ainda insuficientes. É preciso ir além e compreender a que demandas sociais ela vem atender, desvelando tanto o processo de produção dos fenômenos do não aprender e não se comportar na escola, quanto os fatores que determinam sua identificação por profissionais da saúde e da educação como sintomas de doenças e transtornos. (MEIRA, 2012, p. 140).

Assim, queremos enfatizar que não se trata de culpabilização de nenhum dos lados envolvidos no processo de escolarização, isso significa que:

[...] compreender a escola e as dificuldades pelas quais ela passa não é buscar nela somente suas carências, tomando-as como as únicas responsáveis pela incapacidade de escolarizar as crianças pobres por meio da constatação da precariedade da formação docente, pela falta de infra-estrutura para executar com eficiência o seu trabalho, pela falta de um projeto pedagógico claro, ou ainda pela incapacidade e resistência para executá-lo. Não é buscar o problema da escola no aluno, tomando o seu bom ou mau desempenho como um problema localizado internamente. Mas é buscar compreender os processos geradores das dificuldades ou do bom desempenho escolar que produzem concretamente a instituição. (SAWAYA, 2002, p. 205).

Como muito bem demonstrou Patto (1997) a maioria dos alunos encaminhados para as clínicas de Psicologia não possuíam qualquer problema que de fato impedissem suas capacidades de aprendizagem, desse modo, existe um grande número de alunos com laudos e pareceres que não se confirmam aos olhos de uma investigação mais crítica. Além do mais, esse processo de justificativas das causas da não aprendizagem, culpabilizando a dinâmica de funcionamento do indivíduo, da sua família e do seu meio social, não tem contribuído para que a estrutura de ensino seja melhor, isto é, numa notável diminuição dos problemas qualitativos enfrentados no sistema educacional brasileiro.

Se as maneiras tradicionais ao longo da história da educação de identificar os problemas de aprendizagem e o manejo dessas situações não tem auxiliado para melhorarmos significativamente o desempenho escolar dos alunos, precisamos nos questionar a qual propósito esse processo tem servido e como podemos enfrentar essas problemáticas de maneira mais eficiente.

De acordo com Moysés e Collares (1994), a educação vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo. A aprendizagem e a não-aprendizagem são relatadas com enfoque individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso, portanto, também não tem responsabilidade. Assim:

[...] o diagnóstico é centrado no aluno, chegando no máximo até sua família; a instituição escolar, a política educacional raramente são questionadas no cotidiano da escola. Aparentemente o processo ensino-aprendizagem iria muito bem, não fossem os problemas existentes nos que aprendem (MOYSÉS; COLLARES, 1994, p. 26).

Destacamos outro estudo, que continua a demonstrar como ainda é presente a correlação entre queixa escolar e medicalização dos problemas educacionais, precisamos avançar para superar perspectivas que se demonstram insuficientes e não apenas mudar os termos, dando uma nova roupagem a ideias ultrapassadas, que no fundo falam da mesma coisa com outros conceitos. Em síntese, os autores apontam que:

Por meio das respostas fornecidas pelas entrevistadas e da correlação com a revisão bibliográfica acerca de temas como queixa escolar e medicalização, foi possível identificar uma alta responsabilização do indivíduo por seu fracasso escolar. Explicações produzidas cerca de 50 anos atrás se perpetuam e ganham novas roupagens. Se na década de 1980, falávamos de Disfunção Cerebral Mínima e prescrevíamos Gardenal para os alunos, hoje falamos, por exemplo, em TDAH e receitamos Ritalina. A medicina continua tendo influência na educação e pode direcionar, em muitas situações, para um tratamento que desconsidera as condições histórico-sociais que produzem um aluno com dificuldade para ler, escrever e contar, ou um aluno com comportamento considerado indisciplinado (FACCI; LEONARDO; RIBEIRO, 2014, p. 15).

Desse modo, é necessário pensarmos o processo de medicalização e patologização da educação de maneira ampla e crítica, pois o olhar individualizante não tem contribuído significativamente para a superação do fracasso escolar nas escolas brasileiras. Assim, é preciso considerar as causas escolares como parte integrante, que também produz as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, sem desconsiderar a medicina, mas não pensar o campo médico como o único capaz de oferecer alguma intervenção.

2.5. PROBLEMAS/DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Anteriormente pudemos olhar um pouco mais a fundo e perceber como a educação é um campo multifacetado, composto por várias perspectivas que tratam das complexidades de seu objeto de estudo, com diferentes enfoques. Por isso,

vimos os riscos de se considerar a educação como neutra, imparcial ou pertencente apenas a um único campo do conhecimento científico, tendo em vista que várias disciplinas auxiliam nas investigações dos fenômenos educacionais. Isso significa que múltiplas dimensões devem fazer parte das análises, como estamos tentando demonstrar desde o início desse trabalho.

Independente do enfoque escolhido, é preciso ter em mente que o recorte é uma dimensão dentre várias outras que coexistem na realidade. Nesse sentido notamos os riscos que os extremos podem resultar, como a psicologização e a patologização dos alunos de camadas populares e a medicalização do social, ou visões reducionistas que levam a rotulações desnecessárias e contribuem diretamente para a consolidação de trajetórias de fracasso escolar. No entanto, também sabemos dos riscos do contrário, o de negar a necessidade de intervenção de várias áreas do conhecimento, em qualquer caso, seja por causas orgânicas, afetivas, emocionais, cognitivas, entre outras.

Por isso, nesse momento, de forma complementar ao que foi exposto até aqui, vamos nos atentar ao que tem sido denominado de problemas, dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem, terminologias muito comuns no meio educacional e que merecem um pouco mais de nossa atenção. Veremos como a literatura descreve esses termos e qual a diferenciação proposta entre eles.

Dado o grande número de profissionais envolvidos e de áreas do conhecimento diferentes, a linguagem e o entendimento sobre os fenômenos nem sempre é o mesmo, o que dificulta a existência de um consenso sobre o tema, no entanto, isso não significa que os termos expressem a mesma coisa, que a distinção seja impossível e que não possam ser melhor definidos. Com intuito de esclarecer cada um dos conceitos, faremos uma breve definição e reflexões sobre os termos e a que eles se referem, conforme descrito pela literatura.

Descrever a diferença entre distúrbios de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem nos mostra um dos equívocos que leva a uma concepção errônea da dificuldade de aprender, e isso se deve pela interpretação, às vezes, incorreta do termo, pois, muitas vezes, o termo distúrbio de aprendizagem aparece na literatura como sinônimo de outros: dificuldade escolar, problema de aprendizagem, dificuldade na aprendizagem e até

mesmo, pela tradução errada do termo inglês 'learning disabilities'". (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007, p. 230).

As tentativas de se conceituar e esclarecer os termos relacionados às falhas no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades escolares tem sido uma tarefa bastante difícil para os pesquisadores e profissionais. Resgatando um pouco da história das terminologias e compreensões, através de levantamento bibliográfico sobre o assunto, Ciasca (1994) aponta que os primeiros relatos médicos sobre os problemas que ocorrem em âmbito acadêmico em crianças consideradas "normais", surgiram na literatura inglesa, na virada do século XIX para o século XX, como por exemplo Hinshelwood, oftalmologista que designou na época a dificuldade escolar como "cegueira congênita das palavras". Segundo a autora, outra figura de destaque foi Samuel Orton, um dos pioneiros dos estudos sobre os distúrbios de aprendizagem, que a partir de 1925, começa a descrever situações que refletem sobre a leitura, escrita e caligrafia, até chegar a propor o termo "estrefossimbolia" para distorções, substituições, omissões e escrita especular.

Ainda de acordo com Ciasca (1994), nesse período, pesquisadores que observaram dificuldades em percepção visual e auditiva, na discriminação de figura-fundo e raciocínio abstrato, propuseram o uso do termo Lesão Cerebral Mínima ou Síndrome de Strauss - nome de um dos pesquisadores - para designar as crianças que tivessem qualquer problema em aprender, no entanto, por volta de dez anos depois da divulgação desses trabalhos, a ideia de lesão começou a ser questionada, tendo em vista que não haviam evidências suficientes que demonstrassem lesão orgânica, por isso, o termo proposto nesse momento para substituir o quadro foi o de "disfunção cerebral", que também levantou problemas, até ser questionado por novos estudos nas décadas seguintes e substituído pela ideia muito próxima ao que existe na literatura hoje sobre os distúrbios de aprendizagem.

A definição de distúrbio de aprendizagem proposta por Hammil em 1981 ao *National Joint Committee of Learning Disabilities*, e que se mantém muito próxima da compreensão atual, foi:

Distúrbio de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades específicas na aquisição e uso das habilidades de ouvir, falar, ler, escrever e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção do Sistema Nervoso Central. Entretanto, o Distúrbio da Aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens, como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais, como diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém não são resultado direto dessas condições ou influências (HAMMILL, 1987 apud CIASCA, 1994, p. 35-36).

Em síntese, de acordo com a literatura, Ciasca (1994) ressalta que em geral as definições sobre os distúrbios de aprendizagem possuem alguns elementos em comum, como por exemplo, apontam a presença de disfunção neurológica, a ocorrência de formas de crescimento desiguais, constatação de dificuldades em tarefas acadêmicas específicas, observação de discrepância entre atividade real e potencial e a exclusão de outras causas, como pedagógicas e sociais, que possam estar relacionadas ao comprometimento da aprendizagem.

Nesse sentido, a compreensão caminha na direção de que “os distúrbios de aprendizagem seriam uma perturbação no ato de aprender”, e portanto, indicam uma perturbação dentro de um processo de aprendizagem e não necessariamente uma ausência (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007, p. 231). Assim, como apontamos há pouco, as definições sofrem variações de acordo com a visão de cada área do conhecimento, por isso, vale lembrar que:

As tentativas de definir distúrbios de aprendizagem são inúmeras, mostram igualdades e disparidades, por conta do descobrimento de novas áreas (Pedagogia, Neurologia, Psicologia e Assistência), visando a uma reformulação de conceitos, e até com objetivo de se obter uma linguagem que se proponha a uma coesão diagnóstica, tratamento e remediação (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007, p. 230).

Apesar de não possuir uma única definição exclusivamente, podemos perceber como se aproximam na definição de pontos em comum sobre o assunto, Campos (1997, p. 128) entende que o “distúrbio de aprendizagem é compreendido como o termo utilizado para explicar comprometimentos neurológicos que interferem na percepção e no processamento da informação pelo aluno, impedindo sua aprendizagem”. Segundo a mesma autora, distúrbio é utilizado como um termo

abrangente que se refere a um grupo heterogêneo de distúrbios que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e no uso da capacidade de ouvir, falar, ler, escrever, raciocinar e calcular. De maneira geral, esses distúrbios ocorrem devido a uma disfunção do sistema nervoso central, não sendo, portanto, decorrentes de condições deficitárias ou de influências ambientais.

Podemos compreender, portanto, que os distúrbios de aprendizagem supõem a existência de disfunções de ordem neurológica, formas irregulares de desenvolvimento das habilidades mentais, dificuldades em tarefas acadêmicas e na aquisição de aprendizagens específicas, sempre excluindo outras causas que possam ser responsáveis por essa condição. Por isso, o mais comum, de acordo com Campos (1997) é que o distúrbio de aprendizagem seja compreendido enquanto significado restrito, envolvendo uma disfunção neurológica, ou seja, desvios nas funções do sistema nervoso central, lesões no cérebro, fatores hereditários e/ou disfunções químicas.

Assim, segundo Ohlweiler (2016) nos transtornos da aprendizagem, os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. De acordo com a autora:

Os transtornos da aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual (OHLWEILER, p. 108, 2016).

Já os termos dificuldades e/ou problemas de aprendizagem, segundo Campos (1997) são encontrados com maior frequência nas escolas, para se referir aos alunos com o desempenho escolar abaixo do esperado, e também são utilizados por diversos autores, às vezes como sinônimos e outras não, resultando em diferentes conceituações na literatura. Entretanto, a dificuldade ou problema de aprendizagem são termos que vêm sendo utilizados para indicar desordens no processo de aprendizagem de maneira mais ampla, que sejam provenientes de condições e fatores temporários e removíveis e não de supostas causas orgânicas como concebido nos distúrbios de aprendizagem.

Assim, um fator relevante é que “[...] a definição do termo aluno com dificuldades de aprendizagem depende do enfoque e da abordagem de educação sustentados pelo professor e da filosofia da escola em que ambos estão inseridos” (CAMPOS, 1997, p. 131). Por isso, em cada escola, dependendo da maneira em que se organizam coletivamente e pensam as práticas educacionais, os termos podem ser utilizados de formas distintas, com ou sem nenhuma fundamentação, o que contribui para o uso indiscriminado e inadequado dos conceitos, tornando-se ainda mais impreciso e abrangente.

Para Oliveira (1996) as dificuldades de aprendizagem são multideterminadas, isto é, envolvem uma associação de múltiplos fatores/causas, e podem estar relacionadas por exemplo, à escola, como consequência de currículos inadequados, um sistema de avaliação que seja falho, o método de ensino e a relação professor-aluno, assim como alunos trabalhando com material didático desatualizado e desprovido de significado, salas de aula com um número grande de aprendizes, crianças com diferenças culturais, sociais e econômicas, entre outros.

Em suma:

As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano. Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos como TDAH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar. (OSTI, p. 47, 2012)

Desse modo, as dificuldades de aprendizagem são associadas para além dos fatores neurológicos, incluindo também fatores psicológicos, biológicos e ambientais. Nessa perspectiva, temos que

Dificuldades para a aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo. A expressão transtornos da aprendizagem deve ser reservada para aquelas dificuldades primárias ou específicas, que são resultado de alterações do SNC e que constituem os transtornos capazes de comprometer o desenvolvimento (ROTTA, p. 97-98, 2016)

Em geral, o mais comum é que os problemas/dificuldades de aprendizagem sejam considerados a partir de uma ótica que o considere como um sintoma do processo de aprendizagem, isto é, o não aprender é considerado uma condição mutável, logo, não um quadro permanente em que o aluno persistirá. Nessa perspectiva, é preciso pensar em alterações pedagógicas para que o processo de escolarização possa acontecer da melhor maneira para esses alunos.

Nesse sentido um aluno que esteja apresentando problemas de aprendizagem, conforme Campos (1997), pode necessitar de intervenções, seja psicológica, pedagógica ou de outras especialidades, os benefícios desses meios de atendimento não são negados, entretanto, a autora ressalta a necessidade de cuidados ao identificar e encaminhar um aluno, pois as consequências de uma rotulação e de encaminhamentos desnecessários podem ser desastrosas.

É importante destacar a diferença entre os termos utilizados para descrever cada um dos casos, mesmo que ainda sejam abrangentes e por vezes imprecisos, principalmente quando nos referimos aos alunos estigmatizados, tendo em vista ser frequente no senso comum que problemas esperados no processo de aprendizagem ou expectativas irreais sobre os alunos sejam confundidas com condições patológicas de desenvolvimento. “Ou seja, os termos dificuldade ou problema de aprendizagem não podem ser confundidos ou utilizados como sinônimos de déficit intelectual ou deficiência mental.” (CAMPOS, 1997, p. 132).

Identificar alunos com problemas, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem não é um processo simples e um diagnóstico superficial colabora para que haja um grande número de encaminhados para avaliação sem necessidade, assim como a presença de alunos em salas pedagógicas especiais, mas que apresentam mais queixas de comportamento do que estritamente de aprendizagem. Nesse sentido, como podemos perceber, os rótulos historicamente têm recaído excessivamente nos alunos das camadas mais pobres da população, demonstrando como o fracasso escolar caminhou associado aos níveis socioeconômicos mais baixos.

Em relação ao termo dificuldades de aprendizagem, concordamos que

[...] enfatiza a discrepância, decorrente do processo de aprendizagem, entre o que se presume que a criança seja capaz de aprender potencialmente, sob uma dada situação em sala de aula, e o que ela efetivamente realiza. A aprendizagem é um processo de construção do conhecimento que ocorre na interação do indivíduo com seu meio, ou seja, a família, a escola e a sociedade. As Dificuldades neste processo, que levam ao fracasso escolar, podem ser decorrentes de uma combinação possível de fatores de ordem pessoal, familiar, pedagógica e social, envolvendo a interação do indivíduo com seu meio, inclusive com seus pais (ROLFSEN; MARTINEZ, 2008, p. 176).

Dito isso, é importante fazermos brevemente também uma menção ao campo da neurociência, um campo tido muitas vezes como aquele que irá resolver definitivamente as questões relacionadas à aprendizagem. Apesar da grande relevância atual e das importantes contribuições que tem feito recentemente para as ciências, e não só para o campo educacional, é preciso ter cautela. Concordamos que:

[...] apesar da Neurociências ser apontada por muitos como o conhecimento que revolucionará a educação, tal pressuposição deve ser analisada com parcimônia, pois a mesma deve ser vista como mais um subsídio para a análise dessas teorias, já que ela é uma ciência que ainda se encontra em seu nascedouro, ela ainda faz mais perguntas do que oferece respostas (TABACOW, 2012). Os resultados obtidos pela Neurociências devem ser recebidos com cuidado pelos educadores. Sem dúvida alguma que a localização funcional do cérebro é de extrema importância para a Neurobiologia, Medicina e Psicologia, todavia, isolada não traz nenhum tipo de informação sobre os processos educacionais (BROCKINGTON, 2011) (ALMEIDA et al, 2018, p. 104).

Desse modo, é claro que os educadores e todos que trabalhem diretamente com a educação podem e irão se beneficiar com as contribuições oferecidas pela neurociência, já que conhecer o funcionamento do cérebro e suas estruturas, destrinchando como ele organiza e mantém os conhecimentos é fundamental para o aprendizado, no entanto, não podemos deixar de lado as outras dimensões já citadas até aqui ou achar que somente o campo da neurociência esgota todo o assunto.

Apesar de sua relevância científica, não temos como intuito discutir com maior profundidade as contribuições e problemáticas em torno das neurociências, tendo

em vista que este não é o objetivo principal, entretanto, pensamos ser válido fazer essa breve menção ao tema.

2.6. QUEIXAS ESCOLARES: CARACTERÍSTICAS FREQUENTES DOS ALUNOS ENCAMINHADOS PARA ATENDIMENTO PSICOLÓGICO

Neste momento, gostaríamos de nos deter sobre as queixas escolares, e também sobre algumas características dos alunos que geralmente são encaminhados para os serviços de Psicologia, assim como os motivos usualmente alegados pelos profissionais como justificativa para procurarem serviços especializados, a maneira como ocorre o processo de encaminhamento, o diagnóstico e tratamento oferecido. Em síntese, aspectos que permeiam as queixas escolares e o manejo dessas situações, pois “[...] cada vez mais se evidencia a necessidade de se compreender a questão do desempenho escolar, contextualizando-o no âmbito de um processo maior” (MEIRA, 2002, p. 56).

A queixa escolar é relacionada às dificuldades no processo de escolarização, que originam encaminhamentos de avaliação psicológica ou atendimento individual. Trata-se de um tema que emerge de uma rede de relações que tem como personagens principais o estudante, sua escola e sua família (Schweitzer; Souza, 2018, p. 566).

As crianças e adolescentes são os principais alvos de intervenção da área educacional, conforme Souza (2002), a Psicologia tem dedicado boa parte em pesquisas para explicar os processos de aprendizagem e desenvolvimento nessas etapas, com grande número de produções acadêmicas sobre o tema, especialmente no século XX, além disso, percebe-se a importância dada ao assunto nos currículos de formação inicial de professores do ensino básico.

Para entendermos o cenário de maneira mais ampla, precisamos também entender os bastidores dos encaminhamentos, visando descobrir quem são os alunos e o que são as queixas escolares para aqueles que encaminham, o que pensam os professores, coordenadores, direção ou mesmo os próprios pais e o que os levam a encaminhar as crianças aos serviços de Psicologia ? Qual hipótese possuem sobre a situação identificada ? Qual seria o motivo atribuído a essa

condição ? Existe algum procedimento que ajude a identificar a queixa ? O professor se baseia em algum referencial para solicitar encaminhamento ? O que esperam do atendimento oferecido ? Questões dessa ordem podem ajudar a revelar as nuances dos problemas educacionais, conhecendo melhor a realidade de cada caso, mostrando o que pensam os profissionais envolvidos e como podemos agir de outras maneiras mais eficientes, já que entendemos que “a queixa escolar é constituída em uma história coletiva” (MACHADO, 2002, p. 163).

Para isso, precisamos entender que “[...] quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, esta constitui-se em um fragmento de uma complexa rede de relações sociais que a priori esse profissional desconhece em virtude da complexidade do fenômeno. (SOUZA, 2002, p. 123).

Dentre várias experiências, destacamos inicialmente Souza (1996) que realizou levantamento de dados a respeito dos índices de encaminhamentos, considerando diversos equipamentos sociais na área da saúde como as clínicas-escola e Unidades Básicas de Saúde (UBS), observando que é justamente sobre as crianças e adolescentes que recai a maior parcela de encaminhamentos realizados para atendimento psicológico. As instituições pesquisadas atendem majoritariamente famílias de classes populares, em que os filhos estudam no sistema público de ensino da cidade, seja em instituições pertencentes à esfera municipal ou estadual.

A autora analisou que a faixa etária mais encaminhada para atendimento psicológico está entre 7 e 14 anos, e que a motivação em dois terços dos encaminhamentos para a Psicologia estava relacionada a problemas vivenciados pelos alunos no processo de escolarização.

Souza (1996) analisou os dados dos encaminhamentos realizados no ano anterior, foram selecionados 268 prontuários psicológicos de crianças e adolescentes com queixas escolares, com o objetivo de entender melhor o perfil das crianças encaminhadas para os serviços, assim como o tipo de problema vivenciado

na escola, por quem foi encaminhado, como foi realizada a triagem e a entrevista inicial, e por fim o encaminhamento oferecido, como veremos na sequência.

Em relação a algumas características dos alunos, a amostra pesquisada por Souza (1996) apontou os seguintes dados sobre os alunos encaminhados para atendimento psicológico. A média de idade era de 9,3 anos e 66% dos alunos estavam cursando entre a primeira e a terceira série dos anos iniciais, com 35% das crianças atendidas na 2ª série, ou seja, a maioria se encontrava no início do processo de alfabetização. Outra observação relevante é que a cada dez crianças encaminhadas, sete delas eram meninos, e que as meninas tinham, como motivo do encaminhamento, menos atitudes consideradas indesejáveis do que os meninos, sendo a maioria dos encaminhamentos provenientes das escolas públicas.

A pesquisa de Souza (1996) em clínicas-escolas de cursos de graduação em Psicologia demonstrou em relação às queixas, que 26% dos encaminhamentos eram por problemas de aprendizagem atrelados a problemas de atitude em sala de aula, 24% por problemas de aprendizagem apenas e 19% por problemas de atitude na escola, somando 69% de crianças com problemas de aprendizagem ou com atitudes consideradas inadequadas na escola.

Em relação às crianças ingressantes, a principal queixa girava em torno dos problemas de aprendizagem, já nas séries subsequentes começam a aparecer como justificativa do encaminhamento também os problemas de atitude em sala de aula. Também foi constatado que a maioria dos encaminhamentos são realizados por profissionais da saúde, e que a minoria é trazida por iniciativa dos próprios pais. (SOUZA, 1996).

Os dados de Souza (1996) mostram que das crianças encaminhadas, metade delas foram encaminhadas para psicodiagnóstico, sendo em geral submetidas a aplicação de testes que procuram avaliar aspectos da personalidade, e apenas 8% foram encaminhadas para atendimento psicopedagógico. O caminho mais comum ao final do psicodiagnóstico foi o encaminhamento dos pais para psicoterapia e das crianças para ludoterapia.

Nesse mesmo caminho, em outro estudo, Bueno et al. (2001) constataram que a maior parte dos usuários atendidos em UBSs da zona sul da cidade de São Paulo também pertenciam às escolas públicas, representando 82% dos alunos atendidos, havendo número equivalente de alunos atendidos provenientes de escolas da rede municipal e estadual.

Bueno et al. (2001) verificaram que 65% dos casos de crianças atendidas na faixa etária entre 7 e 12 anos tinham alguma queixa relacionada à escola. Destes, 27,9% estavam com idade entre 9 e 10 anos, e a maioria cursava a 2ª série. Mais de 50% dos casos encaminhados nessa faixa etária eram de meninos (63%).

Morais e Braga (2007), com base em 104 prontuários de crianças de 6 anos a 12 anos que foram encaminhadas para atendimento psicológico em UBSs da zona norte de São Paulo, no segundo trimestre de 2005, categorizaram as queixas apresentadas em: dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento relacionado à escola e queixas não relacionadas à escola. As queixas classificadas como dificuldades de aprendizagem foram aquelas descritas nos prontuários como

dificuldade escolar, dificuldade de aprendizagem, déficit de aprendizagem, atraso escolar, baixo rendimento escolar, não sabe ler, não sabe escrever, não vai bem na escola, não reconhece as letras, dificuldade de atenção e concentração, agitação, inquietude e hiperatividade durante as aulas. (MORAIS e BRAGA, 2007, p. 40).

O estudo de Moraes e Braga (2007) revelou que a maioria das crianças atendidas no serviço de saúde mental das UBSs também era do sexo masculino (70,2%), tinha entre oito e dez anos de idade (média de 9,2 anos) e apresentava queixas escolares (76,9%), tanto aquelas relacionadas às dificuldades de aprendizagem (53,8%), quanto as que diziam respeito a problemas de comportamento na escola. Esses dados são compatíveis com os encontrados em outras pesquisas, como podemos observar.

Nesse mesmo sentido, na pesquisa de Pinheiro et al. (2020) foram analisados os prontuários de 13 crianças e verificou-se que as crianças apresentaram uma média de 10,3 anos, sendo a maior parte meninos (84,6%). A maioria (61,5%) com queixas relacionadas a problemas de aprendizagem e comportamento e fazendo

uso de psicoestimulantes. As características são compatíveis com outros estudos realizados em instituições como clínicas-escola de diferentes regiões do Brasil.

Segundo os autores:

Como pode ser observado na revisão bibliográfica, o fracasso escolar no Brasil parece manter características muito semelhantes ao longo do tempo, como comprovam diferentes estudos realizados desde 1986. Assim, crianças do sexo masculino, cursando as séries iniciais do ensino fundamental de escolas da rede pública, têm sido as principais vítimas do fracasso escolar, o que também se confirmou nesta pesquisa. (PINHEIRO et al., 2020, p. 88).

Assim, a tarefa de identificar as concepções dos professores sobre os problemas educacionais enfrentados no cotidiano escolar e os motivos destacados para se realizar encaminhamentos faz-se muito importante para que possamos entender um pouco melhor as queixas escolares e o que esses profissionais pensam sobre esses acontecimentos, pois como Machado chama nossa atenção, “em algumas escolas que trabalhamos, os encaminhamentos eram feitos de forma arbitrária, como um sorteio.” (MACHADO, 2002, p. 149). Nesse sentido, um trabalho realizado de forma coerente e que busque alternativas e meios eficientes de intervenção não pode ser feito de qualquer forma, sem critério e com base em achismos.

Ainda de acordo com a análise de Souza (1996) sobre os prontuários de alunos encaminhados para os serviços de Psicologia investigados no levantamento, a autora buscou identificar como eram definidos os problemas de aprendizagem e de comportamento no contexto educacional, de acordo com a visão dos educadores.

Conforme os registros em prontuário, os episódios denominados como problemas de aprendizagem eram relatados como

“troca de letras”, “dificuldades em ler as palavras”, “não consegue ler e escreve tudo amontoado”, “ainda está na fase dos rabiscos”, “não consegue copiar da lousa”, “dificuldade na coordenação motora fina”, “troca de letra maiúscula”, “não sabe ler e escrever, somente copia”, “só conhece a letra A”, “omite palavras, sílabas e letras em ditados e cópias e comete erros gramaticais”, “não acerta as contas”, “vai mal em matemática”, “baixo rendimento escolar”, “é lento”, “não está acompanhando o ritmo das outras crianças”, “repetiu duas vezes a primeira série em razão de disritmia”, “é

distraído”; ‘tem dificuldade em fazer lição de casa’. (SOUZA, 2002, p. 181-182)

Já os relatos sobre os problemas de comportamento ou atitude eram descritos como:

“não responde às chamadas e às perguntas”; “saí da classe várias vezes”; “recusa-se a realizar tarefas determinadas, como leitura, por exemplo”; “compreende mas não obedece instruções”; “esquece as regras e fala baixo”; “não apresenta ordem em seu caderno”; “não consegue ficar sentado assistindo às aulas”; “é muito agressivo”; “briga e faz bagunça”; “é insuportável na escola, pegou um estilete para abordar as meninas, para aprontar”; “é calado”; “não fala com a professora, não conversa com os outros, não pede para ir ao banheiro”; “é facilmente enganado pelas outras crianças, não se interessa pela escola, só quer saber de brincar na escola”; “a professora falou que por qualquer coisa ele chora”; “não presta atenção ao que a professora fala”; “não tem interesse por nada na escola”. “muito nervoso, não aceita aprender por medo de errar”; “não teve integração com os professores”; “professora não consegue colocar limites”, dentre outros. (SOUZA, 2002, p. 182).

Facci, Leonardo e Ribeiro (2014) também identificaram com base nos dados obtidos em entrevistas com os professores, que as respostas mais comuns dos docentes à respeito das queixas, em sua maioria, indicavam a indisciplina como a queixa escolar mais presente, assim como problemas de comportamento, dificuldades na leitura e na escrita, além de falta de concentração e interesse pela leitura, esses foram os fatores apontados que geram dificuldades no processo de escolarização e por vezes resulta na realização de encaminhamentos.

2.6.6. Algumas reflexões sobre as queixas escolares

Essas informações levantadas por essas pesquisas, com base nos prontuários dos alunos encaminhados para atendimento psicológico, assim como os estudos realizados com professores e agentes escolares, conseguem nos dar um panorama sobre as principais razões que costumam levar as crianças até os serviços de Psicologia, evidenciando como na maioria das vezes o eixo de investigação está centrado no próprio aluno, destacando-se características indesejadas no ambiente escolar, revelando certa dificuldade da escola em lidar com essas situações, ou seja, aqueles alunos que por algum motivo destoam do desenvolvimento esperado precisam ser investigados com urgência.

Desse modo, podemos considerar que:

[...] se não existem estratégias coletivas para pensar acontecimentos do dia a dia escolar, se faltam recursos para dar conta de interesses diversificados das crianças, se não se realizam discussões que auxiliem o processo ensino-aprendizagem, as dificuldades tornam-se fatalidades. (MACHADO, 2002, p. 149).

Os diversos problemas que possam surgir no processo de escolarização não podem, portanto, serem vistos como fatalidades, ou seja, terem efeito paralisante sobre a prática pedagógica com esses alunos, acreditando que nada pode ser feito ou pensado sobre o assunto, pois dessa forma poderemos cair no risco de cronificar uma situação antes mesmo de explorar as possibilidades de atuação com cada sujeito.

Como ressalta Bock, “muitos diagnósticos são feitos sem que se conheça a escola, a professora, o que está sendo ensinado, como está sendo ensinado” (BOCK, 2003, p. 87). Não podemos conceber uma avaliação que seja feita de forma unilateral, sem que se conheça o contexto em que as queixas escolares surgem, visto que se manifestam em uma complexa rede de relações que permeiam a instituição.

Por isso, a importância de um trabalho que possa ser feito em grupo com a participação de vários profissionais, com diferentes visões e contribuições de diferentes áreas do conhecimento, pensando em propostas diferentes e que possam ter algum efeito positivo na aprendizagem dos alunos. Porém, sabemos também das dificuldades em realizar trabalhos em conjunto nas instituições, seja devido às condições de trabalho, falta de tempo, carga horária diferente entre os profissionais ou até mesmo divergências em relação à própria prática profissional a ser adotada.

Alguns desses fatores podem resultar em trabalhos e iniciativas individuais dos profissionais, que não compartilham entre si a construção de propostas educacionais, isto é, trabalhos que são feitos de forma fragmentada e descontínua, já que não fazem parte de um projeto maior da escola. Sendo assim, Machado notou em suas investigações que:

“Quando havia a discussão de um caso, normalmente isto era feito na forma de desabafo, portanto, não se problematizava os fatos que eram relatados pelos diversos professores. Muitas histórias exigiriam um projeto coletivo a ser pensado, e não encaminhamentos individuais para especialistas,

revelando a solidão dos professores em relação ao trabalho com as crianças.” (MACHADO, 2002, p. 152).

Podemos pensar que o sentimento de isolamento provocado por tentativas esporádicas de intervenção no cotidiano escolar sem muito sucesso também afeta os professores com sentimento de impotência e desespero diante de situações em que se sentem incapazes de resolver sozinhos. Assim, como a discussão não acontece, a angústia vira desabafo e buscam ajuda pelos encaminhamentos para especialistas.

Alguns dados chamam nossa atenção, pois se temos por um lado o temor dos educadores por alunos que não respeitam as regras, aqueles que não conseguem estabelecer limites, que são agressivos, definidos como indisciplinados e por esses motivos precisam de atendimento, vemos também o outro extremo, isto é, alunos que são quietos demais, que falam baixo, conversam pouco com os colegas, interagem pouco com a turma, nesse sentido, percebemos como o aluno precisa atender a certos requisitos para ser considerado dentro do “normal”, pois os extremos não são bem vistos dentro da sala de aula, podendo ser motivo suficiente para a realização de encaminhamento psicológico. Isso levanta o questionamento do que pode ser considerado como problemático ou até mesmo patológico e por quais razões, ou seja:

[...] no âmbito educacional, existe, tacitamente, um conjunto de atitudes consideradas como adequadas ou desejáveis na escola. A imagem que nos vem é a de um “aluno padrão”, cujas atitudes não deveriam “pender” nem para aquele que briga, nem para uma criança calada, que não reage aos colegas. Qualquer criança que se afaste do eixo da “normalidade” é considerada como um problema que merece tratamento. (SOUZA, 2002, p. 188).

Podemos também pensar em outros fatores, como por exemplo, muitas das queixas parecem apontar mais diretamente para questões de cunho pedagógico e não para problemas de ordem psicológica, médica e/ou biológica, sendo assim, frequentemente são questões que podem ser refletidas e solucionadas dentro da própria escola, com auxílio dos diferentes profissionais que atuam na escola, permitindo com isso que alinhem as expectativas de ensino às possibilidades de aprendizagem em cada etapa educativa, sem nutrir expectativas irreais sobre os alunos, principalmente no início do processo de alfabetização, período com grande

incidência de encaminhamentos e historicamente marcado por altos índices de repetência e fracasso escolar. Nesse sentido, Machado destaca que “em alguns casos, ficou claro que a impossibilidade de um trabalho coletivo na escola produziu a necessidade de alguns encaminhamentos.” (MACHADO, 2002, p. 150).

Os professores precisam estar preparados teoricamente para compreenderem com profundidade o processo de alfabetização, considerando que os erros e as hipóteses das crianças, mesmo quando falsas, fazem parte do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, já que existem trabalhos consolidados que demonstram a importância dessa compreensão no exercício da prática docente, como por exemplo as produções de Emília Ferreiro (1982; 1983; 1985) - que apesar da importância não serão o foco de investigação aqui neste trabalho - que tratou de demonstrar como muitas das queixas dos professores são aspectos esperados na aprendizagem da língua escrita.

Outro aspecto sobre as queixas escolares e os encaminhamentos, como ressaltou Souza (1996), é que muitos pais se viram obrigados a comparecerem às clínicas-escola, para que o filho não fosse penalizado na escola. Desse modo, com base na imposição de conduta, sem espaços de diálogo entre as partes, buscando resgatar outros elementos que possam compor a história daquele aluno, a relação acontece de modo unilateral, de maneira imperativa, o encaminhamento funciona como lei pedagógica, sem possibilidade de recorrer à decisão. Nesse contexto, é comum que os pais muitas vezes compareçam ao serviço, sem ao menos saber os motivos de estarem lá, apenas querem saber o que é que seus filhos têm, o que precisam para melhorar e por que não vão bem na escola.

De acordo com Souza (2002), o campo educacional tem sido alvo certo de concepções orgânicas e genéticas para explicações dos fatos sociais, assim, é necessário estarmos atentos às demandas e aos encaminhamentos para atendimento psicológico, caso contrário podemos realizar intervenções com base em concepções de que qualquer coisa que se desvie minimamente do padrão estabelecido é patológico.

É comum que professores não saibam lidar com essas situações destoantes em sala de aula, já que muitas vezes buscam uma homogeneidade no trabalho educativo, sendo assim sentem-se impotentes e por isso procuram auxílio de outros profissionais, na melhor das intenções, e não se trata de culpabilizá-los por isso. No entanto, as crianças encaminhadas para atendimento psicológico não necessariamente apresentam algum tipo de desordem, distúrbio ou patologia, só porque não correspondem a um padrão idealizado de aprendizagem, principalmente em relação à aquisição das habilidades de leitura e escrita em alunos ingressantes.

Assim sendo, muitas vezes há uma discrepância muito grande entre a descrição apresentada em um laudo psicológico e a própria criança, isto é, a criança pode manifestar até comportamentos opostos àqueles que se espera dela em situações que propiciem outras possibilidades.

Isso demonstra que um aluno estigmatizado, devido a um laudo mal elaborado e simplista, sofre para conseguir romper com essa visão que possuem sobre ele, uma vez que tudo que se espera dele é atribuído ao fracasso, sobrando pouca ou nenhuma expectativa de que seja um bom aluno, isso é o que a Psicologia tem chamado de profecia auto-realizadora, em síntese, significa que "alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável." (ROSENTHAL, 1966, p. 196).

Outro aspecto comum no processo de encaminhamento de alguns alunos, é o aspecto "preventivo" que alguns profissionais alegam como justificativa para realizar esse procedimento, então preferem encaminhar os alunos antes para evitar que aconteça alguma situação indesejável, dessa forma não possuem queixas graves, mas ainda assim acreditam que será melhor intervir o quanto antes, podendo gerar demandas sem que haja realmente necessidade.

Em relação aos problemas que se referem às atitudes e comportamentos indesejados, Souza (2002) observa que as características atribuídas aos alunos como, serem agitados, nervosos, agressivos e desinteressados são ditas como se

fossem traços intrínsecos às crianças e adolescentes encaminhados, mas os acontecimentos escolares não aparecem nos relatos, não sabe-se nada sobre a dinâmica das relações na e com a escola e em quais contextos esses eventos acontecem, isto é, conhecemos apenas aspectos parciais da queixa escolar. Na apresentação das queixas escolares nos prontuários analisados, não aparecem dados sobre possíveis tentativas que tenham sido efetuadas pela escola como tentativa de resolver a questão.

Em consonância às considerações anteriores, em outro estudo posterior, realizado com os professores a respeito de suas concepções sobre as queixas escolares, percebeu-se que:

A partir dos resultados obtidos, podemos afirmar que, para a totalidade das participantes desta pesquisa, as explicações para os problemas de comportamento centram-se nos alunos, isto é, eles são culpabilizados pelos próprios problemas. Em nenhum momento as participantes relacionaram a existência do problema de comportamento com a sociedade que produz determinadas características nos indivíduos, nem com a qualidade das práticas pedagógicas ou com os diferentes tipos de relações interpessoais estabelecidos entre professor e aluno em sala de aula. (BRAY; LEONARDO, 2011, p. 259).

Dessa forma, podemos investigar o sintoma e negligenciar o contexto em que acontece sua manifestação. Quem investigou melhor e demonstrou os riscos que uma interpretação parcial sobre a complexidade do cotidiano escolar pode acarretar foi Patto (2015), a autora analisou o caso de quatro alunos, Ângela, Augusto, Nailton e Humberto, e ilustrou como um comportamento considerado como imaturo, agressivo, inadequado de maneira geral pela escola, podem revelar outra face da história desses alunos, quando investigados mais a fundo em suas realidades de vida e como são capazes de aprender em outros contextos para além da escola.

Outra queixa escolar que frequentemente aparece nos prontuários são reclamações sobre desatenção e distração dos alunos, algo que de fato pode interferir diretamente no processo de aprendizagem, mas podemos pensar também como possíveis manifestações que podem revelar a dinâmica de funcionamento institucional da escola, como por exemplo as atividades oferecidas e metodologia de ensino utilizada, ou seja, a escola produz relações de interesse e desinteresse para os alunos que a frequentam. Em suma, os alunos podem se desinteressar em um

ambiente de aprendizado que seja desestimulante e isso independe que tenham algum tipo de transtorno de aprendizagem.

Por isso, é necessário estarmos atentos para não considerarmos níveis de análise de maneira isolada, como se pudessem ser concebidas separadas do próprio sujeito e sua realidade, pois há diversas dimensões que se influenciam e existem concomitantemente, seja a nível de desenvolvimento individual, político, social, psicológico ou subjetivo, isto é, podemos considerar os problemas de aprendizagem e educacionais de maneira geral, mas sem nos esquecermos das nuances do processo de escolarização e da multiplicidade de fatores que atravessam o campo da educação, pois a queixa escolar exprime apenas um fragmento de um contexto maior. Nesse sentido:

O psiquismo é um dos aspectos constitutivos do processo de escolarização, e, ao elegê-lo como o aspecto central de sua análise, o psicólogo incorre no erro de desprezar inúmeras outras situações que são constitutivas de ações realizadas pelas crianças e de reações a determinados contextos extremamente hostis. É mais do que isso, explicita o fato de que o profissional psicólogo desconhece o que se passa na escola, não tendo a dimensão de que o fracasso ou o sucesso no processo de aprendizagem escolar é muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos relacionais, pedagógicos, institucionais e políticos. (SOUZA, 2002, p. 192).

Nessa direção, entendemos que “[...] os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional nela presentes” (SOUZA, 2002, p. 123). A queixa escolar, portanto, não existe de maneira isolada, como algo que se tem acesso direto, e por isso não podemos desconsiderar todo o entorno em que os problemas educacionais surgem.

No entanto, apesar da presença de abordagens que compreendem as queixas escolares enquanto fenômeno multifacetado, muitos autores continuam chegando em resultados semelhantes. Como por exemplo, o estudo de Schweitzer e Souza que visou investigar os sentidos atribuídos pelos profissionais às queixas escolares e apontaram que “o posicionamento dos profissionais participantes parece

continuar legitimando exclusões e processos de naturalização de práticas e saberes, que acabam por estigmatizar crianças”. (2018, p. 571).

Para os autores

Os resultados apontaram o que a literatura há muito tem denunciado: os profissionais continuam a atribuir aos próprios estudantes e a suas famílias a responsabilidade pelas queixas escolares. Os procedimentos de atendimento aos estudantes com queixa escolar acabam por ser fundamentados em uma visão que naturaliza práticas e saberes relacionados ao fenômeno das queixas. A lógica implícita considera as queixas como próprias ao estudante, sendo que a ele caberia se “curar” dos problemas no processo de escolarização. (SCHWEITZER; SOUZA, 2018, p. 570).

Nesse sentido, as pesquisas vêm apontando como é difícil romper com um discurso naturalizante dos problemas de escolarização, pois ainda hoje permanecem presentes na concepção dos professores. Assim, é preciso questionar a naturalização das queixas escolares, entendendo como um processo multifatorial e complexo, incluso numa rede de relações entre o aluno e a escola.

2.6.7. Processo diagnóstico e intervenções nos problemas de aprendizagem

Mesmo com estudos e definições que nos auxiliem para a identificação de condições específicas no processo de aprendizagem dos alunos, é preciso dizer que o diagnóstico não é algo tão simples de ser feito e precisa ser realizado com muito cuidado, com auxílio de vários profissionais envolvidos no processo. Ciasca (1994) alerta que muitas das crianças avaliadas não apresentaram causas orgânicas que justificassem o diagnóstico de um distúrbio de aprendizagem, rótulo que acabavam recebendo de forma errônea, quando na verdade os problemas escolares se davam quase que exclusivamente devido a dificuldades de ordem pedagógica, como inadequações quanto ao método e sistema de ensino oferecido.

Em relação ao processo de investigação e diagnóstico de possíveis distúrbios de aprendizagem, Campos ressalta que:

Eliminada a possibilidade de que fatores relacionados à prática pedagógica e às condições socioeconômicas do aluno sejam os determinantes da situação constatada, a suspeita inicial de um(a) professor(a) deve ser investigada através de uma avaliação interdisciplinar, envolvendo avaliações psicológica, pedagógica e neurológica. Este processo diagnóstico englobando diferentes avaliações deve ser abrangente, possibilitando a

coleta de dados diferenciados e complementares que se constituam em subsídios para a compreensão do desempenho do aluno. (CAMPOS, 1997, p. 130).

É preciso deixar claro que o esforço para definir conceitos da melhor maneira possível e diferenciar os significados e o uso na prática, não é para que se possa patologizar os alunos com outras palavras e culpabilizá-los com outros termos, assim como apontar que na maior parte das vezes, nas investigações, os alunos rotulados não apresentam distúrbios de aprendizagem, mas sim questões de ordem pedagógica, não sejam meios de culpabilizar o trabalho escolar realizado pela equipe.

Pensamos que conseguir identificar cada situação de maneira mais clara e com a participação de vários profissionais, que façam uma análise complexa de cada contexto, possa auxiliar para que alunos não sejam rotulados de maneira equivocada, assim as questões de cunho pedagógico podem ser pensadas, repensadas e resolvidas dentro da própria escola, e aquela parcela minoritária de alunos com quadros mais complexos podem receber as intervenções mais adequadas, que propiciem melhor desenvolvimento e aprendizagem para eles. Isso significa evitar ao máximo encaminhamentos indevidos de alunos para serviços especializados, sem que haja real necessidade, assim como diagnósticos imprecisos, ao mesmo tempo em que se reconheçam casos em que outros tipos de trabalhos sejam necessários, auxiliando o trabalho pedagógico desde o início.

Caso contrário, como ressaltam Collares e Moysés, veremos o seguinte cenário:

Em vários países, e também no Brasil, existem instituições profissionais que podem ser consideradas autênticas fábricas de etiquetas: a maioria das pessoas que as procuram para atendimento ou orientação sai com o mesmo “diagnóstico”, o que é um potente indício de que se trata de etiquetas e não resultados de processo diagnóstico. (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 53).

Por isso o investimento em professores e capacitações é algo tão importante, visto que é em ambiente escolar que na maioria das vezes problemas de aprendizagem são percebidos, ou seja, um profissional despreparado não terá ferramentas suficientes para identificar e diferenciar cada situação, e por se sentir

desamparado, poderá recorrer aos pedidos de socorro em qualquer tipo de sinal apresentado pelos alunos.

Carvalho, Crenite e Ciasca (2007) apontam com base nos resultados de suas pesquisas, que há um desconhecimento do professor quanto ao assunto distúrbio e dificuldade de aprendizagem. “Foi constatado que 22% dos professores diferenciavam distúrbio de aprendizagem de dificuldade escolar, e 78% não o faziam” (CARVALHO;CRENITTE; CIASCA, 2007, p. 233). Muitos professores se demonstraram confusos nesse processo de diferenciação dos termos e também sobre as causas atribuídas a cada um.

Assim, de maneira mais ampla, concordamos com o seguinte:

De qualquer forma, tanto os distúrbios quanto as dificuldades geram problemas escolares, na escola, com professores, com a aprendizagem, ou melhor, com a capacidade de aprender, por esse motivo, identificar o conhecimento do professor possibilita distinguir as diferenças, permitem traçar o processo de intervenção diferente dos rótulos, estigmas e até exclusão, proporcionando novas relações entre o aprender, o aluno e a escola. (CARVALHO;CRENITTE; CIASCA, 2007, p. 232).

Assim sendo, não significa que apenas distúrbios de aprendizagem mereçam atenção ou apenas eles causem problemas na escolarização, são inúmeras as situações que podem levantar questões a serem pensadas no cotidiano, o que muda é a forma de intervenção e a intensidade de cada situação, isto é, cada acontecimento demanda uma resposta diferente e mais adequada, de acordo com a análise de cada realidade, para que seja possível estabelecer novos olhares para o processo de aprendizagem e o fracasso escolar.

Sobre o processo diagnóstico das crianças em idade escolar, sabemos como destaca a literatura que:

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

Por isso, é necessário que os profissionais que estejam envolvidos com o campo educacional estejam cada vez mais bem preparados, para evitar esse tipo de

situação, e assim romper com esse círculo vicioso, em que a criança transita entre profissionais e avaliações, até que finalmente alguém lhe dê um diagnóstico arbitrário e que sirva de justificativa para todos os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

2.6.8. Alunos e os rótulos

Antes de mais nada, precisamos considerar que

Atribuir um rótulo a uma criança com dificuldades de aprendizagem talvez seja simples, porém é necessário observar em que circunstâncias essa criança apresenta essa dificuldade. Ou, ainda, quais os motivos que a levaram à situação atual. Refletir sobre o fato de a criança estar assim e não ser assim é uma diferença importante, porque desse modo considera-se uma possibilidade de mudança. Além disso, não se pode atribuir uma característica a um escolar de modo assistemático e/ou intuitivo, pela simples comparação entre os escolares da turma. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 105).

A utilização de rótulos, na maioria das vezes em tom pejorativo para se referir aos alunos com baixo desempenho escolar é prática comum no ensino brasileiro, Campos (1997, p. 125) destaca que “os rótulos como distúrbios, problemas ou dificuldades, da forma como têm sido utilizados, nada mais são do que justificativas para explicar as diferenças no rendimento escolar ou o insucesso desses alunos”.

[...] com frequência elevada, as mais diversas deficiências ou dificuldades têm sido atribuídas ao aluno, através da utilização excessiva e indiscriminada de rótulos, tais como: distúrbio de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e deficiência mental. (CAMPOS, 1997, p. 126).

Dessa forma, precisamos refletir sobre as possíveis consequências que uma terminologia inadequada, usada de maneira excessiva e sem critérios pode vir a acarretar na prática pedagógica e na relação com esses alunos, visto que o rótulo de problema ou distúrbio carrega um peso muito grande, pois atribui a esses sujeitos a culpa pelo fracasso, sendo frequentemente vistos como responsáveis únicos, ao mesmo tempo em que outros fatores importantes que estejam envolvidos neste processo são desconsiderados.

Como reitera Campos (1997, p. 126): “ao atribuírmos deficiências - emocionais, cognitivas, motoras, perceptuais - aos alunos, transferimos a

responsabilidade pelo desempenho escolar ao próprio aluno, retirando da sociedade, da escola e do professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos”.

Isso chama nossa atenção para os riscos de se considerar que o problema seja sempre do outro, seja do aluno, da família ou dos profissionais que atuam na escola, pois desse modo a própria prática fica de fora dessa análise e assim compromete a realização de uma investigação crítica.

Outro agravante é o número elevado de alunos pertencentes às classes populares identificados com problemas, dificuldades ou transtornos de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, tendo em vista esse cenário, não significa que não haja alunos com comprometimentos reais no processo de aprendizagem, não temos dúvidas sobre a existência dessas condições, mas é questionável a quantidade de casos identificados em alunos das classes populares.

Já que sabemos que direcionar o maior número de diagnósticos em alunos de classes populares mais baixas, pode ser um método eficiente e legitimado por várias áreas do conhecimento, para mantê-los fora da escola. Sendo assim, a escola não precisa lidar com os desafios do cotidiano escolar e pensar em formas de promover a aprendizagem, basta excluir aqueles que são considerados problemas, no entanto, isso pode trazer consequências sociais desastrosas, visto que contribui para a manutenção da estrutura social vigente.

Sobre a utilização dos rótulos no processo de escolarização, Campos (1997) questiona qual seria a contribuição dos rótulos na prática pedagógica, ou seja, de quais formas eles poderiam contribuir para o desenvolvimento do aluno ou na relação professor-aluno, ou se haveria algum aspecto positivo resultante da utilização dos rótulos na escola. A autora chega à seguinte conclusão:

Na verdade, os rótulos pouco favorecem (na verdade, desfavorecem) o atendimento de necessidades e características pessoais dos alunos. Eles geram expectativas, na maior parte das vezes negativas, e limitam as ações e interações. Ou seja, os rótulos pouco contribuem para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento afetivo-cognitivo do aluno e com transmissão/assimilação de conhecimentos. (CAMPOS, 1997, p. 127).

A presença de rótulos podem impedir que os reais fatores envolvidos no baixo desempenho escolar dos alunos sejam conhecidos, pois podem distorcer a realidade, impedindo que outros fatores possam fazer parte da compreensão de cada aluno e sua condição, já que se espera de um aluno rotulado que seus comportamentos estejam de acordo com o seu diagnóstico, e romper com essas visões pode ser algo extremamente difícil.

Sobre o processo de superação da culpabilização dos alunos, das famílias ou do seu ambiente, destacamos que “acreditamos não ser simplesmente uma questão de encontrar outro réu - o professor ou a escola. Quem assim agir, correrá o risco de ater-se a uma visão ingênua e equivocada” (CAMPOS, 1997, p. 134). Isso significa que não se trata apenas de transferir a responsabilidade para outros agentes ou fatores envolvidos no processo de escolarização, é preciso ir além de uma concepção parcial que busque atribuir exclusivamente às causas a um único motivo.

Campos (1997) observou que os rótulos como distúrbios de aprendizagem, problemas e dificuldades de aprendizagem são utilizados com pouca distinção pelos profissionais na escola, e são muitas vezes utilizados como sinônimos, para se referir ao aluno que não aprende, ou seja, os conceitos são imprecisos e por vezes se confundem.

[...] frequentemente um autor utiliza os vários termos distúrbios, dificuldades, problemas em um mesmo texto. Também em textos escritos por profissionais de diferentes áreas do conhecimento (Neurologia, Psicologia, Linguística) encontram-se terminologias diferenciadas ou, ainda, um mesmo termo definido diferentemente por diversos autores. (CAMPOS, 1997, p. 128).

Como aponta Campos (1997) “Muitas práticas pedagógicas agredem os alunos, matam o interesse pela aprendizagem, a vontade de aprender, matam o aluno [...] deixando sobreviver apenas o ‘aluno-problema’” (p. 135). Esse com certeza é um dos fatores mais importantes a ser observado, como a escola e os professores lidam com as práticas pedagógicas, com o ensino, o que pensam sobre os problemas educacionais, qual concepção possuem sobre os alunos e como suas visões interferem na prática profissional e na maneira de enfrentar os problemas,

tendo em vista que muitos educadores passam a enxergar apenas aspectos negativos desses alunos, mesmo em situações favoráveis de aprendizagem.

Por isso, acreditamos que nesse contexto:

[...] há uma série de condicionamentos que devem ser considerados ao se pensar os problemas de aprendizagem, que não podem ser relacionados a fatores de ordem médica, pois fazem parte dos problemas que a própria instituição enfrenta em nosso país. Assim cremos que há uma decisiva contribuição das práticas escolares na produção do fracasso escolar. (CAMPOS, 1997, p.136).

Reafirmamos que não se trata de buscar um novo culpado, mas de incluir a instituição e a política educacional como elementos fundamentais na análise, buscando reconhecer, aceitar e refletir sobre as problemáticas que surgem no cotidiano escolar, e de que maneiras podem surgir alterações possíveis e necessárias em cada contexto, ou seja, antes que se pense em problemas de ordem médica ou psicológica, externos à própria escola, é preciso olhar as questões internas do ambiente escolar.

Essa postura, ao contrário do que alguns possam considerar, traz à tona o protagonismo e a relevância que os professores possuem no processo de escolarização e de promoção de situações de aprendizagem, assim como nas reflexões pedagógicas, por isso, essa forma de compreensão não deve ser entendida como uma postura que retira do professor sua responsabilidade e autoridade, é apenas um convite à construção cada vez mais crítica de novos caminhos. Tendo em vista que “não há como negar o papel desempenhado pelo professor no sucesso ou fracasso do aluno, e em sua consequente rotulação, mas também identificar um novo culpado não soluciona a complexa situação da crescente rotulação dos alunos [...]” (CAMPOS, 1997, p. 137).

Os professores não devem ser pensados e analisados de modo reducionista e simplório, eles não são os velhos ou os novos culpados, eles também enfrentam e sofrem com questões referentes à formação profissional, à remuneração e às condições de trabalho difíceis encontradas no cotidiano, no entanto, se esses fatores sem dúvidas exercem influência sobre a prática pedagógica e podem prejudicar o bom desempenho do trabalho educacional, esses mesmos problemas também não

podem ser utilizados para justificar o fracasso da efetivação de um projeto político-pedagógico crítico, isto é, condições adversas não podem justificar sempre a ausência de mudança na prática docente ou no quadro educacional, uma vez que mesmo em condições ideais outros tipos de conflito surgirão e também será preciso refletir sobre eles.

Assim como Campos, “acreditamos que as questões do fracasso e da rotulação não podem ser analisadas isoladamente, com ênfase ora no aluno, ora no professor. É preciso que fatores mais abrangentes sejam considerados e inter-relacionados.” (CAMPOS, 1997, p. 138). Um campo tão complexo quanto o da educação também exige reflexões complexas, com análise cautelosa e profunda, envolvendo a compreensão de modo plural e não unívoco de diversos fatores históricos, sociais, políticos, pedagógicos, institucionais, individuais e coletivos.

Desse modo

[...] entendemos que práticas coletivas na escola, envolvendo professores, pais, pedagogos e alunos são práticas exitosas e não preocupadas em culpar as vítimas de uma sociedade excludente, em que os professores são excluídos das possibilidades de ter uma boa formação, os alunos são excluídos das possibilidades de aprender e os pais são excluídos de condições dignas de sobrevivência que lhes permitam acompanhar a vida escolar dos filhos. (FACCI; LEONARDO; RIBEIRO, 2014, p. 11-12).

Nesse sentido, estigmatizar um aluno com rótulos pouco contribui para a construção de novas possibilidades de ensino-aprendizagem, tendo em vista que geralmente está associado a uma ideia pejorativa, assim, se faz necessário pensarmos as relações que esse aluno estabelece dentro do cotidiano, de modo coletivo e sem a pretensão de julgamentos ou culpabilização, seja do aluno, sua família ou da escola.

3. MÉTODO

3.1 Apreciação ética

Atendendo aos procedimentos exigidos para a pesquisa, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética da FCL-Campus de Assis. O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da FCL-Campus de Assis (Número CAAE:28362920.6.0000.5401/Número do Parecer: 4.435.391)

Os participantes que aceitaram participar da pesquisa receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado por nós e disponibilizado em anexo no questionário e caso não aceitassem as condições, não poderiam prosseguir na pesquisa. O TCLE tem por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar ou não.

3.2 Procedimentos

Para a elaboração deste estudo, temos como proposta a realização de uma pesquisa de natureza aplicada, com finalidade descritiva, e abordagem qualitativa sobre o tema, apoiados na técnica de análise do conteúdo de Laurence Bardin (2011).

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, portanto, tem determinadas características metodológicas, como por exemplo: objetividade, sistematização e inferência.

Podemos entendê-la como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos 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 (BARDIN, 2011, p. 48).

Conforme Gerhardt et al. (2009), do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam

a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações (MINAYO, 2007)

Segundo Gerhardt et al. (2009), existem várias modalidades de análise de conteúdo, como por exemplo, análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação. No entanto, aqui utilizaremos a análise temática, por esta modalidade ser considerada apropriada para as investigações qualitativas e por atender melhor nossa proposta de pesquisa.

Para Minayo (2007, p. 316), “a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado”. Em suma:

[...] a análise temática ocorre em três fases: Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”. Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas. Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro. (GERHARDT et al., 2009, p. 84).

A análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto, isto é, comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo. Desse modo, os dados coletados com os professores participantes serão analisados a partir dessa perspectiva.

3.3 Instrumento

Para isso, como instrumento de coleta, elaboramos um questionário misto, contendo perguntas abertas e fechadas, abordando o tema de pesquisa. O questionário foi elaborado e disponibilizado através da ferramenta *Google Forms*, e tal escolha ocorreu principalmente devido ao momento de elaboração e

desenvolvimento da pesquisa, em que vivenciamos a pandemia de Covid-19 e as dificuldades causadas para se realizar a coleta de dados *in loco* nesse período.

No projeto de pesquisa tínhamos como proposta inicial realizar entrevistas semiestruturadas presenciais com os professores em suas respectivas escolas, mas quando chegamos próximo ao período de realizar a coleta de dados, entramos em um momento atípico para todos nós. Assim sendo, pelas dificuldades que surgiram relacionadas à pandemia de COVID-19 e a devida reestruturação da educação ao decorrer desse ano, o cansaço e adoecimento de muitos professores para se adaptarem à nova rotina de trabalho, que em muitas ocasiões se intensificou, e também para garantirmos a segurança de todos os envolvidos, optamos por mudar a forma de coletar os dados prevista inicialmente.

Assim, a coleta dos dados foi realizada exclusivamente por meio digital, via questionário *online*, ficando disponível para receber novas respostas durante o período de um mês. O *link* do questionário foi divulgado e compartilhado na internet, sendo respondido voluntariamente de acordo com a disponibilidade de dia e horário de cada participante.

Na primeira parte do questionário buscamos identificar o perfil dos professores participantes, como idade, gênero, tempo de atuação, formação inicial, se já realizou pós-graduação, entre outros. Já na segunda parte, tivemos como finalidade abordar alguns pontos centrais a respeito do tema de pesquisa, como por exemplo a concepção dos professores sobre os problemas de aprendizagem, a postura adotada diante dessas situações, o que consideram como causas da não aprendizagem, o que entendem por aprendizagem, entre outros fatores. Desse modo tivemos como intuito a promoção de situações em que permitimos aos participantes responderem o que pensam a respeito do tema e expressarem suas concepções sobre os fenômenos envolvidos nos processos de escolarização.

4. ANÁLISE E RESULTADOS

4.1. Dados sociodemográficos e perguntas fechadas:

Participaram do estudo 37 professores do ensino fundamental dos anos iniciais. Todos eles aceitaram as condições estabelecidas no TCLE, disponibilizado antes de começarem a responder o questionário.

É importante ressaltar que não foram adotados critérios de exclusão previamente, não sendo necessário desconsiderar nenhuma resposta, tendo em vista que não houve questionários incompletos ou que não correspondessem ao público-alvo da pesquisa. A configuração do questionário não permitia que perguntas essenciais não fossem respondidas, assim não obtivemos respostas em branco ou inválidas.

O gênero dos participantes foi majoritariamente feminino, representando 91,9% (34), enquanto o gênero masculino foi de apenas 8,1% (3). Ressaltamos que não temos como intuito generalizar ou comparar questões atribuídas ao gênero da amostra obtida na pesquisa. Assim, como quase todos os professores são do gênero feminino é evidente que as mulheres vão aparecer mais nas respostas, sem que isso signifique qualquer tipo de causa e efeito que possa ser diretamente atribuída ao gênero, buscamos fugir de qualquer tipo de dualismo nas análises.

Quase todos os participantes eram residentes do estado de São Paulo (97,29%), sendo apenas um residente no estado de Minas Gerais (2,71%) e a idade variou de 24 a 63 anos, sendo a média de idade de 42 anos.

Das participantes, 35 (94,6%) declararam ter alguma religião, enquanto apenas 2 (5,4%) disseram não ser adeptos de nenhuma religião. A maior parte se declarou Católico, sendo 20 dos participantes (57,1%), seguido de Evangélicos, com 7 participantes (20%) e Espíritas com 4 respostas (11,4%). Outros 4 participantes (11,4%) se declararam cristãos, mas não especificaram em qual segmento religioso se identificam.

Em relação à formação inicial, 23 professores (62,2%) fizeram graduação em Pedagogia, correspondendo a maior parte da amostra, enquanto 7 (18,9%) fizeram

magistério. O restante apontou ter formação inicial em cursos de Licenciatura em Letras, Educação Física ou Geografia.

Quando indagados se já haviam feito algum tipo de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, aprimoramento, mestrado, doutorado, etc, 36 professores (97,3%) responderam que sim, enquanto apenas 1 (2,7%) afirmou não ter feito até o momento. As respostas foram bastante variadas, incluindo desde mestrado na área de educação, formação em psicopedagogia, neuropsicopedagogia, gestão escolar, educação inclusiva, formação em ABA (*Applied Behavior Analysis* - Análise do Comportamento Aplicada) entre outros cursos de aperfeiçoamento de menor carga horária.

O tempo médio de atuação profissional foi de 14 anos, sendo que dentre os participantes, havia professores com tempo de atuação entre 3 e 32 anos de experiência pedagógica. A maioria trabalha em escolas públicas municipais e estaduais, correspondendo a 91,9%, e 8,1% trabalham em escolas particulares, sendo o 1º ano dos Anos Iniciais a série com mais professores atuando (40,5%), com o restante distribuído nos outros anos do anos iniciais.

Assim, é importante destacar que a escola pública tem sido uma grande fonte de pesquisas relevantes ao longo dos anos, sendo fundamental a contribuição dos professores e profissionais que atuam nas escolas para o contínuo desenvolvimento do campo científico, apesar de frequentemente lidarem com o descrédito, a desvalorização da carreira e as situações adversas de muitas escolas públicas. Desse modo, reiteramos que não temos como objetivo incriminar os professores ou a escola pública sob nenhum aspecto.

Quanto à frequência dos problemas de aprendizagem nos anos iniciais, 35,1% dos professores apontaram que não percebem diferenças significativas entre os anos na incidência dessas situações e 27% acreditam que o 1º ano é o período em que os problemas de aprendizagem são mais frequentes. Assim, um dos motivos apontado é que os problemas se iniciam durante a fase de alfabetização e se não solucionado de início, pode ir se agravando ao longo dos anos, conforme o aluno vai

entrando em contato com outros conteúdos escolares, enquanto para a maior parte, os problemas de aprendizagem podem surgir em qualquer momento.

Embora a maior parte (64,9%) não perceba diferenças significativas entre os anos iniciais em relação à incidência dos problemas de aprendizagem, e é verdadeiro que dificuldades de aprendizagem podem surgir a qualquer momento, historicamente, como apontam Patto (2015) e Romanelli (1986), o ponto crítico de maior seletividade e segregação no sistema educacional ocorria na passagem do 1º para o 2º ano, isto é, em retrospecto, na educação escolar brasileira, os baixos índices de desempenho e a trajetória de fracasso escolar começam a ser delimitadas bem no início da vida escolar.

Esta configuração tem sido crônica na história escolar do Brasil e se mantém ainda hoje, embora com outras características. Atualmente não temos problemas de acesso e permanência tão graves quanto no início do século passado, mas a garantia de acesso quase universal aos alunos em idade escolar hoje, ainda está longe de conseguir assegurar a qualidade da aprendizagem, mostrando que os problemas de aprendizagem começam cedo no Brasil, com índices de proficiência em leitura e matemática insuficientes e piores que de outros países integrantes da OCDE, como demonstram os relatórios (ANA, 2016; IBGE, 2019; INEP, 2019, 2020; PNAD, 2017, 2019). E a situação tende a piorar com o contexto da pandemia e as dificuldades impostas diante desse cenário, apesar de só conseguirmos avaliar os reais impactos futuramente.

Já quando indagados em qual gênero os problemas de aprendizagem são mais frequentes, 83,8% dos professores apontaram que em suas concepções, os problemas de aprendizagem afetam meninos e meninas igualmente, assim, não percebem diferenças significativas em relação ao gênero, e 16,2% afirmam que são mais presente nos meninos. A pergunta pode parecer estranha e deve ser pensada com cuidado, no entanto, apesar de a maioria não notar diferenças e ver os problemas de aprendizagem como independentes do gênero, historicamente, os meninos têm sido mais encaminhados para avaliação psicológica do que as meninas, como ressaltam os estudos de Pinheiro et al. (2020), Timm e Souza

(2013), Cunha e Benetti (2009), Patto (2015), Nakamura et al. (2008), Bueno et al. (2001), Moraes e Braga (2007), Souza (1996) entre outros.

Constatar isso, no entanto, não significa o mesmo que afirmar simplesmente que os meninos estão mais sujeitos às dificuldades de aprendizagem e problemas escolares, como se fossem inerentes ao sujeito, mas sim, que questões de ordem cultural, social, expectativas e papéis de gênero podem estar contribuindo para que os meninos sejam mais encaminhados, principalmente por comportamentos manifestos em ambiente escolar que sejam considerados inadequados e por isso aparecem mais aos serviços de Psicologia.

4.1.1 Perguntas abertas

Para a análise das respostas abertas, primeiramente realizamos uma leitura flutuante dos questionários, buscando organizar os dados que serão analisados, explorando o material por meio de várias leituras. Para isso utilizamos o *Software Excel* como ferramenta para facilitar a sistematização dos dados, contando também com o auxílio de uma ferramenta *online* do grupo de linguística da Insite, mas existem várias ferramentas com a mesma função disponíveis gratuitamente. Essa ferramenta tem a função de contador de palavras, que fornece um relatório estatístico detalhado sobre o vocabulário do texto analisado, como a quantidade de ocorrências de cada palavra, tamanho das palavras, frequência de letras, listagem das palavras por ocorrência e em ordem alfabética e outras informações.

Nesse sentido, buscamos uma análise de conteúdo temático-categorial apoiada na frequência das palavras de cada eixo temático (BARDIN, 2011). Pensando no processo de categorização dos dados, foi feita uma análise do contexto da frase para identificar seu sentido. É importante destacar que as categorias de análise só foram criadas a posteriori, a partir das respostas obtidas pelo questionário.

A análise qualitativa das questões abertas partiu de uma leitura inicial por meio da qual foram elaboradas as seguintes categorias de análise: a) Definição de Aprendizagem pelos professores; b) O que pensam os professores sobre os problemas de aprendizagem; e c) Atuação dos professores frente aos problemas de aprendizagem.

a) Definindo aprendizagem

Com base nos dados obtidos, podemos detectar que na concepção dos professores participantes, o conceito de aprendizagem está diretamente relacionado com a ideia de adquirir novos conhecimentos. A palavra mais recorrente foi “conhecimento” com 19 ocorrências (11 vezes apareceu como “conhecimento” e mais 8 vezes no plural, “conhecimentos”, ambas aplicadas com o mesmo sentido.) Outra palavra recorrente foi “adquirir”, com 13 ocorrências, também na perspectiva de aprendizagem como ato de adquirir novos conhecimentos, competências, novos comportamentos e/ou novas habilidades. Nesse sentido, “construir” e “habilidades” aparecem 5 vezes cada e “capacidade” 4 vezes.

O sentido predominante destacou a aprendizagem enquanto um conjunto de habilidades, não estando restrito apenas a uma única habilidade, competência ou função. Assim sendo, constatamos que as respostas não limitaram o conceito de aprendizagem apenas ao ambiente escolar, sendo compreendido como um processo constante, e fundamental para a autonomia e a vida em sociedade, como podemos notar em algumas respostas: “Aprendizagem é desenvolvimento em vários aspectos, emocional, neurológico, relacionais e ambientais” (P2, Feminino, 55 anos); “É adquirir competências e habilidades para o desenvolvimento biopsicossocial” (P35, Feminino, 33 anos); “Aprender é adquirir um conhecimento seja ele de qualquer natureza” (P10, Feminino, 40 anos); “Adquirir conhecimento e aplicá-lo no dia a dia” (P9, Feminino, 60 anos); “Aprender é construir significado acerca do mundo em que vive. É estar em contato com diferentes linguagens verbais e não verbais” (P18, Feminino, 47 anos).

Assim, a aprendizagem é um processo contínuo e que acontece durante toda a vida em diferentes contextos, no entanto, é necessário pensar na promoção de situações de aprendizagem no ambiente escolar, pois, como destaca Facci, Leonardo e Ribeiro (2014) o fato de hoje quase todas as crianças em idade escolar estarem matriculadas nas escolas, isso não garante automaticamente o desenvolvimento e aprendizagem satisfatórios desses alunos.

Desse modo, é fundamental considerar o aluno, seu contexto e suas potencialidades, para que a escola possa auxiliar no processo de aprendizagem, dotada de sentido para os alunos que ali estão. Isso não significa abrir mão dos saberes tradicionais, adotar uma postura passiva ou desvalorização do professor, mas sim, permitir explorar novas possibilidades de ensino, metodologia, desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar, condizentes ao contexto de cada instituição.

Ou seja, o foco pode ser mais a qualidade da relação professor-aluno e dos sentidos existentes entre o aluno e a escola, buscando maneiras de potencializar o processo de escolarização e aprendizagem, do que a procura por rótulos, preconceitos, expectativas negativas (profecias de autorrealização) e marginalização dos alunos das classes populares, algo frequente na nossa realidade, como apontou Patto (2015) ao analisar a história educacional do nosso país.

Por mais difícil que sejam os desafios na prática, é possível considerar a heterogeneidade do ambiente escolar como um fator positivo e estimulante para a aprendizagem escolar. A escola e a sala de aula não precisam ser uniformes e homogêneas a todo custo, suprimir os diferentes, pois, as diferenças nem sempre são passíveis de encaminhamento para avaliação de especialistas, já que a menor parte são referentes a transtornos de aprendizagem.

Assim, na maioria das vezes, muita coisa pode ser feita dentro da escola quando o assunto é aprendizagem, considerando uma perspectiva de desenvolvimento biopsicossocial dos alunos. Como aponta Campos (1997), não podemos permitir que a escola mate o interesse pela aprendizagem e a vontade de aprender dos alunos, sobressaindo apenas o problema e a culpabilização em

relação ao aluno, pois se há uma decisiva contribuição das práticas escolares na produção do fracasso escolar, também é verdadeira a contribuição fundamental da escola na construção de trajetórias de sucesso escolar.

Como ressalta Rossato (2010), é necessário compreender a produção do fracasso escolar para além das naturalizações e cristalizações, considerando práticas e olhares que contribuam para que de fato os alunos possam se apropriar da cultura, da escola e do coletivo, fazendo do conhecimento e da aprendizagem um instrumento de transformação da realidade, pensando nas contradições da sociedade.

b) O que pensam os professores sobre os problemas de aprendizagem ?

Quando o assunto é a concepção dos professores acerca dos problemas de aprendizagem, podemos observar que para a maioria dos participantes (94%) existem diferenças entre um problema/dificuldade e um transtorno de aprendizagem, no entanto, apesar de apontarem que há diferenças nos conceitos, nem sempre conseguiram explicar de maneira clara ou se aprofundar na explicação de cada termo.

De modo geral, é possível perceber que as definições caminham no sentido de pensar os problemas/dificuldades de aprendizagem como fenômenos transitórios, que podem ser superados com intervenções pedagógicas voltadas para essas situações, enquanto transtornos de aprendizagem foram descritos como algo atribuído a fatores biológicos e neurológicos, associados às disfunções orgânicas de ordem patológica, sendo condições que trazem mais desafios à prática pedagógica e que necessitam de especialistas para diagnóstico e tratamento. O que pode ser visto em algumas respostas, como por exemplo:

“Sim, são diferentes. Problema de aprendizagem é algo transitório. Podemos ter um problema para aprender algo, mas se isso for trabalhado pode ser solucionado. Dificuldade de aprendizagem é algo um pouco mais complexo, mas também pode ser superado se trabalhado de forma correta. Já transtorno de aprendizagem é algo que pode abordar fatores biológicos e neurológicos” (P.10, Feminino, 40 anos).

“Sim, dificuldade de aprendizagem pode ocorrer por questões de entendimento, falta de experiências e conteúdo sobre determinado assunto. Transtorno de aprendizagem pode ocorrer por condições químicas ou biológicas, que necessitam de intervenção específica” (P.32, Feminino, 38 anos).

“Sim - dificuldades todos temos, talvez no modo em que o conteúdo foi explicado ou por não ter pré-requisito, transtorno engloba a parte neurológica que requer mais estudo e cuidado” (P.9, Feminino, 60 anos).

“Bem, um problema sempre terá uma solução. Uma dificuldade poderá ser superada com auxílio. Um transtorno não tem cura, necessita de estratégias e medicamentos. Porém todos necessitam de intervenções e muita atenção de professores, profissionais e famílias” (P.14, Feminino, 45 anos).

“Sim. Transtorno é derivado de problemas neurológicos enquanto dificuldade ou problema seria derivado do método de ensino” (P.2, Feminino, 55 anos).

“Problema/dificuldade: algo de fácil resolução, mudando algum tipo de estratégia para melhorar Transtorno de aprendizagem: diagnosticado por profissionais competentes” (P.34, Feminino, 28 anos).

“Sim, transtornos de aprendizagens são defasagens específicas, disfunção neurológica e dificuldades de aprendizagem referem-se ao processo de ensino-aprendizagem” (P.15, Feminino, 43 anos).

Por outro lado, também é possível perceber na resposta de alguns professores certa confusão no uso dos termos, sendo ora utilizados com imprecisão, ora como sinônimos, demonstrando falta de clareza quanto ao discernimento de cada situação e algumas vezes com uma concepção superficial sobre o tema, como por exemplo:

“Sim. Problema entendo que é um mau funcionamento de algo (corpo) que faz com que a pessoa não aprenda. Dificuldade normalmente está vinculado ao acesso do conhecimento que não está atendendo a criança (método), transtorno dificuldade de acessar determinadas áreas do conhecimento” (P.16, Feminino, 48 anos).

“Sim. Em um problema de aprendizagem existem defasagens abrangentes. Cabe à nós professores proporcionar situações de múltiplos avanços a fim de resolver o problema. A dificuldade ou transtorno de aprendizagem possuem defasagens pontuais e específicas, onde podemos nos aprofundar e proporcionar mais conforto ao nosso aluno para avançar em seu processo de aprendizagem” (P.26, Feminino, 24 anos).

“Problema pode referir a dificuldade ou transtorno. Dificuldade é quando o aluno não consegue captar com desenvoltura o que lhe é passado, mas consegue aprender ou seja tem dificuldade, transtorno de aprendizagem é quando o aluno não consegue aprender” (P.25, Feminino, 63 anos).

“Sim, cada uma merece uma atenção especial” (P.27, Feminino, 49 anos).

“Sim, não sei explicar” (P.21, Feminino, 38 anos).

Assim, nesses exemplos, mesmo considerando que há diferenças entre os problemas de aprendizagem e os transtornos de aprendizagem e que cada situação precisa de uma atenção diferente, as peculiaridades de cada conceito e o que distingue uma situação da outra, o que é necessário para lidar com elas e o que exatamente estão em mau funcionamento não fica sempre evidente, apenas considera-se que alguma coisa desconhecida está acontecendo e interferindo no processo de aprendizagem desses alunos, mas não fica claro o que pode estar impedindo a aprendizagem e quais são as defasagens mencionadas.

Encontramos respostas que caminham na mesma direção das observações de Fonseca e Maldonado (2020), em que as autoras constataram a sobreposição em relação ao entendimento e uso dos conceitos de distúrbios, problemas e dificuldades de aprendizagem.

Ao questionarmos, com base na concepção e experiência de cada um, sobre qual seria a causa, ou alguns fatores envolvidos na maioria dos problemas de aprendizagem, solicitando para que escolhessem as três opções que achassem mais relevantes dentre as alternativas, dando também a opção para que incluíssem outros fatores, caso não se sentissem contemplados pelas opções, podemos constatar que as respostas se basearam principalmente em causa individuais, extraescolares e centradas no aluno, como veremos a seguir.

Assim, o principal motivo atribuído como causa aos problemas de aprendizagem, citado por 75,7% dos participantes foram problemas associados às relações familiares, como violência, conflitos, pais divorciados, famílias disfuncionais, e correlatos. Seguindo uma tendência individualizante e centrada no aluno, destaca-se como causa problemas neurológicos dos alunos (48,6%), déficits cognitivos dos alunos (43,2%) e problemas emocionais (29,7%). O ambiente em que os alunos vivem também foi apontado por 27%, assim como baixo nível socioeconômico (18,9%), desnutrição (16,2%) e falta de interesse dos alunos (13,5%). Enquanto questões de ordem pedagógica foram apontadas por 35,1%, metodologia de ensino 24%, infraestrutura escolar por apenas 1 participante e

projeto político-pedagógico por somente 2 professores. Como pode ser visto no gráfico abaixo:

24. Em sua opinião, a maioria dos problemas de aprendizagem é causada, sobretudo, por:
ESCOLHER NO MÁXIMO TRÊS OPÇÕES (AS MAIS RELEVANTES EM SUA OPINIÃO)

37 respostas

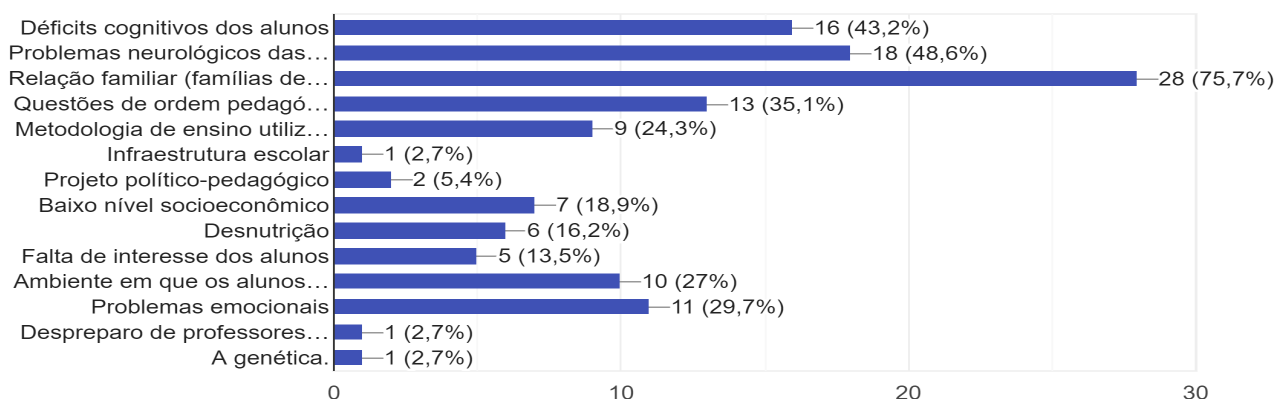


Figura 1 - gráfico das respostas obtidas na questão número 24.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Desse modo, podemos observar que quando estamos falando sobre as causas dos problemas de aprendizagem, muitas respostas priorizam questões individuais, modo de vida do aluno, déficits, problemas emocionais, questões que se encontram fora dos muros da escola. Assim, embora essas questões possam estar relacionadas aos problemas de aprendizagem, é preciso cuidado para não culpabilizar esses alunos ou cair nos perigos das justificativas da teoria da carência cultural como destacado na primeira parte do trabalho, enquanto questões metodológicas, da relação pedagógica, do projeto educacional ficam de fora da análise, como se não tivessem relacionadas às causas dos problemas referentes à aprendizagem, pois quando há um aluno com problemas para aprender, há também alguém que está ensinando e essa relação precisa ser considerada nos problemas de escolarização. (FACCI, LEONARDO, RIBEIRO, 2014; OLIVEIRA et al., 2002; PATTO, 2015; SAWAYA, 2002).

Ainda nessa perspectiva, podemos constatar que se num primeiro momento, para grande parte dos participantes as respostas caminharam para uma diferenciação na compreensão entre os problemas/dificuldades de aprendizagem e

os transtornos de aprendizagem, apontando o primeiro como transitório e o segundo com enfoque biológico/neurológico, chama atenção o fato das causas biológicas serem as mais destacadas como causa dos problemas de aprendizagem, como visto na Figura 1.

Assim, é possível observar que na média, a justificativa sobre os problemas no processo de aprendizagem tem recaído principalmente sobre o próprio aluno, sua família e as condições de vida, destacando em menor medida as relações entre a escola que ensina e o aluno que não aprende, isto é, causas individuais sobressaem às coletivas, como destacado pela psicologia escolar crítica nas trajetórias de fracasso escolar. Desse modo, o enfrentamento e a superação do fracasso escolar também passa por compreender como os professores entendem as causas que em sua concepção contribui para que os alunos “não aprendam” (BOCK, 2003; BRAY; LEONARDO, 2011; CAMPOS, 1997; FREITAS, 2009; PATTO, 2015).

c) Atuação diante dos problemas de aprendizagem

Quando questionados se já tiveram algum aluno com problema de aprendizagem e qual tipo de problemas, a maioria dos professores relataram já ter tido experiências em sala de aula com esses alunos (94,5%). Ao relatarem quais tipos de problema/situação já haviam identificado na prática pedagógica, as respostas mais recorrentes foram TDAH e relacionados, como hiperatividade, desatenção, déficits de atenção e dificuldades de concentração. Problemas de leitura e escrita, interpretação, matemática e resolução de situações-problemas foram bastante destacados, seguidos de TEA, deficiência física e intelectual, além de questões como falta de interesse, falta de sentido na relação com a escola e os conteúdos, e falta de estimulação familiar. Outros participantes não especificaram quais tipos de problema/situação tiveram com esses alunos. Alguns exemplos:

“Já tive vários alunos com TDAH [...]” (P.14, Feminino, 45 anos);

“[...] Alunos com TEA e DI (deficiência intelectual) foram os que passaram por mim” (P.30, Masculino, 30 anos);

“Sim, alunos com hiperatividade e TDAH [...]” (P.26, Feminino, 24 anos);

“Já. Dificuldade de reconhecer as letras do alfabeto, de resolver situações-problemas na área matemática e na leitura.” (P.35, Feminino, 33 anos);

“Algumas dificuldades na escrita e leitura” (P.34, Feminino, 28 anos);

“Sim, dislexia e déficit de atenção” (P.15, Feminino, 43 anos);

“Sim, vários. Dificuldade na escrita, no raciocínio lógico, entre outros” (P.2, Feminino, 55 anos);

“Sim, agitação, desconcentração, problemas de convivência” (P.3, Feminino, 34 anos);

“Muitos, de leitura, interpretação e cálculos” (P.16, Feminino, 48 anos).

Desse modo, sendo uma queixa recorrente, não se pode deixar de pensar nas relações que podem estar produzindo tanto atenção quanto a desatenção, para além de necessariamente questões de ordem patológica. A agitação e dificuldades em manter o foco podem ser resultado de dinâmicas estabelecidas dentro da própria escola, e precisam ser compreendidas. (MEIRA, 2012; OLIVEIRA et al., 2012).

Quanto à postura ou procedimento adotado em relação aos alunos identificados com problemas de aprendizagem, a realização de encaminhamentos foi o meio mais utilizado nesse contexto, assim como chamar os familiares para diálogos e esclarecimentos sobre o aluno, e aderir a novas estratégias de ensino e recursos pedagógicos, como jogos, materiais específicos, estimulação de leitura, trabalho individual, de acordo com cada contexto identificado.

Os profissionais mais mencionados nos encaminhamentos foram psicólogos/avaliação psicológica, neurologista e médicos, sem detalhar qual especialidade. Como por exemplo:

“encaminhamento para avaliação especializada” (P.32, Feminino, 38 anos);

“geralmente encaminhamos para avaliação psicológica” (P.37, Feminino, 44 anos);

“foi feito encaminhamentos para psicóloga e neurologista” (P.15, Feminino, 43 anos);

“relato a equipe de apoio, diálogo com a família e acompanhamento de encaminhamentos para outras instâncias” (P36, Masculino, 52 anos).

Quando indagados se na escola que trabalham atualmente existe algum tipo de protocolo/orientações de como agir diante dessas situações relacionadas aos problemas de aprendizagem, a maior parte dos professores afirmaram que sim, com procedimentos variados dependendo de cada contexto, como por exemplo cursos, palestras, auxílio de profissionais de equipe multiprofissional para lidar com essas situações, encaminhamentos para outros profissionais/instituições que atuam em parceria com a educação, uso da sala de recursos multifuncional e orientação junto à equipe pedagógica da escola.

É interessante ressaltar, que alguns professores mencionaram o mesmo procedimento com olhares diferentes, pois, para alguns o encaminhamento e a sala de recursos eram vistos como o procedimento a ser adotado, enquanto para outros havia “apenas” a sala de recurso e encaminhamento para outros profissionais, assim, alguns consideram que nem sempre as orientações atendem realmente a necessidade, alegando que as orientações são evasivas, destacando que também identificam “crenças errôneas” no meio escolar.

Nesse sentido, ao responderem se se sentem preparados para lidar com esses alunos na prática pedagógica, a maior parte (75%) ressalta que não, ou que somente às vezes, dependendo da situação. Destacam os desafios para lidar com os problemas de aprendizagem e a necessidade constante de estudos/capacitações, apontando dificuldades entre a teoria e a prática, dificuldades no diálogo com a família e estar sobrecarregada devido às várias atividades no trabalho.

Entre os professores que se sentem mais preparados para enfrentar essas situações, estão aqueles que fizeram algum tipo de pós-graduação voltado para o tema e com experiência com alunos considerados com problemas de aprendizagem. Apenas 9 professores pontuaram se sentir preparados ou acreditam que tenham

condições na maioria das situações. Assim, mesmo com a resposta afirmativa, também ressaltam a necessidade de sempre se aprofundar no tema, buscar aperfeiçoamento constante e auxílio quando necessário.

Em relação ao que deve ser feito quando um problema de aprendizagem é detectado, na concepção dos professores, destaca-se principalmente a necessidade de realizar trabalho coletivo, com equipe multidisciplinar, a realização de encaminhamento e avaliação de especialistas, trabalhar com a família do aluno, entender o porquê desse problema e repensar as estratégias de ensino para garantir a efetivação das políticas públicas educacionais a todos os estudantes. Alguns expressam uma postura um pouco mais passiva, acreditam que devem notificar a situação para os superiores e receber orientações de um especialista de como agir, já outros pontuam uma postura ativa e participante do processo, procurando identificar as possíveis causas e soluções.

Os participantes também destacam que uma estratégia importante e necessária seria a redução do número de alunos por sala, contar constantemente com ajuda de auxiliares, sejam professores, estagiários, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais, apoio familiar, formação continuada, construir parcerias com outras instituições, buscar métodos de ensino alternativos e lúdicos, reforço escolar, proposta de trabalho e atenção individual com esses alunos.

No momento atual estamos diante de uma mudança com potencial muito significativo para o contexto escolar, trata-se da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Conforme o texto da lei, as redes públicas de educação básica contarão com esses serviços para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais que deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

A presença desses profissionais, junto a equipe que já compõe a escola, pode contribuir para ampliar o olhar sobre os alunos, rompendo com práticas de

patologização e estigmatização dos alunos de camadas populares e com baixo rendimento, trazendo as questões a serem pensadas primeiro dentro da escola, e quando esgotadas as possibilidades de intervenção, os devidos encaminhamentos poderão ser realizados, evitando que haja excesso de encaminhamentos para outros serviços, como a saúde que historicamente tem recebido muito das queixas escolares. Dessa maneira, essa lei tem potencial para contribuir com o fortalecimento da rede, com o trabalho coletivo e crítico, uma vez que o aluno poderá ser visto em uma totalidade e menos fragmentado.

Apesar disso, só poderemos ver os impactos dessa lei após alguns anos, pois a qualidade do trabalho também irá depender das condições de trabalho oferecidas, número de profissionais contratados, financiamento das políticas públicas educacionais e aprimoramento constante da rede que atuam com as questões educacionais, visto que só o texto da lei não garante a efetividade do trabalho, mas é um passo importante.

Assim sendo, considerando a educação como um campo complexo e multifacetado, tendo o professor um papel fundamental no processo de escolarização, é muito importante percebermos o que eles pensam sobre os problemas e dificuldades decorrentes da relação de ensino-aprendizagem, como pudemos explorar anteriormente. Em suma, consideramos que

[...] o processo de escolarização envolve dificuldades transitórias que não deveriam ser tratadas, a priori, como doenças, transtornos psicológicos, tampouco como fracassos. Supomos que a maior parte das dificuldades na aprendizagem poderiam ser superadas por meio de acolhimento às famílias e às crianças; maior apoio ao professor; mudanças no contexto educacional e nas estratégias pedagógicas. Isso não significa negar que alguns casos possam se beneficiar de tratamentos psicológicos, médicos ou de outros especialistas da área da saúde. Nesse aspecto, reforçamos a importância de compreendermos os contextos escolares e os problemas que os docentes têm enfrentado em seu cotidiano. (PRIOSTE, 2020, p. 4).

Dessa maneira, as dificuldades no processo de escolarização, principalmente na escrita e leitura nos primeiros anos, fazem parte do processo de aprendizagem e também podem auxiliar na construção do conhecimento, por exemplo, avaliando como os alunos criam hipóteses e quais os motivos que os levam a errar, considerando os estágios de seu desenvolvimento cognitivo. Assim como situações

estressantes, crises emocionais e problemas adaptativos podem interferir na capacidade de sustentar a atenção e ter um foco nas atividades, mas não determinam que um aluno será incapaz de aprender, podendo a escola auxiliar na retomada da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os psicólogos que frequentemente recebem solicitações de avaliação psicológica referentes às queixas escolares, também devem estar capacitados e em constante aprimoramento, contribuindo para uma avaliação crítica e coletiva dos problemas educacionais, tendo em vista que são um dos profissionais procurados pelos pais e pela escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, propusemos algumas reflexões sobre a história da educação escolar no Brasil, assim como as práticas e saberes que se voltaram para esse campo, dando destaque para o percurso da Psicologia escolar desde o seu início até os dias de hoje. Assim, adentramos ao campo da Psicologia escolar crítica e suas considerações sobre o fracasso escolar, os problemas educacionais e a patologização da educação, sem, é claro, esgotarmos o tema e suas possibilidades.

Assim sendo, ressaltamos que não temos como intuito criar um manual de como agir, nem defender um único modo de se fazer educação e compreender os problemas no processo de escolarização. Também não se trata apenas de manter o foco nas críticas, apontar culpados ou grandes vilões na educação, como buscamos destacar ao longo de todo o trabalho, mas é preciso avançar e não podemos continuar repetindo os mesmos erros ao longo da história, para isso é preciso analisar constantemente o contexto histórico, social, político, institucional, pedagógico e psicológico.

Dessa maneira, foi possível constatar com base na concepção dos participantes na pesquisa, que os problemas no processo de escolarização ainda recebem justificativas ambíguas, imprecisas e com tendências patologizantes, que focam seus olhares principalmente no aluno, sua família e o ambiente social em que

ele vive, mesmo após algumas décadas do início dos estudos em psicologia escolar crítica no Brasil.

É claro que é possível constatar avanços e observar posturas críticas no discurso dos professores, domínio sobre os conceitos, sobre a prática pedagógica, sobre o campo da aprendizagem e da não aprendizagem, e não se trata de ignorar que muitos professores parecem estar mais preparados diante de algumas demandas mais complexas, por uma série de razões. Mas ao olharmos para outras pesquisas mais recentes, assim como a média das respostas da nossa pesquisa, é possível constatar que essas explicações ainda se fazem presentes nos diversos tipos de ensino e regiões diferentes do Brasil.

Com isso, não estamos apontando culpados, ou responsabilizando os professores pelo fracasso escolar dos alunos, pois é preciso levar em consideração também os desafios profissionais dos professores, como as condições na sala de aula com grande número de alunos, desvalorização da carreira, baixos salários, formação insuficiente para lidar com a amplitude de demandas que podem surgir na escola, entre outros fatores. Desse modo, o professor é uma parte fundamental do processo de escolarização e que frequentemente tem adoecido ao se deparar com todas essas questões incessantemente.

Assim, acreditamos que o estreitamento entre as áreas da psicologia e da educação pode ser muito útil para se pensar os problemas de aprendizagem e relações entre a escola e os alunos, contribuindo para o rompimento de práticas cristalizadas, desnaturalizando as causas da não aprendizagem, e focando na construção de novas perspectivas educacionais e psicológicas.

O enfrentamento das complexidades do campo educacional exige capacitação constante, olhar crítico e trabalho coletivo, desse modo, não pensamos ser a psicologia o único instrumento ou superior às outras áreas do conhecimento, mas sim uma parte importante para fortalecer o debate e a troca entre os profissionais de cada área, buscando uma compreensão holística e menos fragmentada da realidade de cada escola e de cada aluno.

Convidamos os profissionais a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, a pensar os problemas emergentes no processo de escolarização como frequentemente passíveis de serem solucionados dentro da própria escola, e quando não forem, continuar pensando em como potencializar o aluno e a educação nas relações que se estabelecem para além dos muros da escola. Assim, como também convidamos os psicólogos a refletirem sobre sua própria prática frequentemente, no que diz respeito às avaliações psicológicas de alunos.

Não podemos aceitar que histórias de fracasso escolar sejam determinadas tão cedo na vida dos alunos e nem que esse seja um cenário sem saída, embora o enfrentamento seja bem difícil, principalmente num país tão extenso e desigual quanto o Brasil. Por isso a necessidade urgente de continuar avançando em âmbito teórico e prático, contando com o auxílio dos diferentes campos do conhecimento.

No momento, estamos passando por uma crise sanitária, política, social e econômica, afetando a vida de milhões de pessoas, acentuando as disparidades entre as classes sociais. Mesmo não sendo o foco aqui, esse período deixará suas marcas, e precisamos lutar para que não sejam irreversíveis ou uma nova fábrica de rótulos e marginalização das camadas menos favorecidas economicamente no futuro breve.

Desse modo, a educação pode e precisa ser um instrumento de transformação social e de formação crítica sobre o mundo, valorizando as partes envolvidas no processo de escolarização e de ensino-aprendizagem, isto é, o aluno, o professor, a família, a sociedade e todos aqueles que trabalham no meio educacional, são partes essenciais e pertencentes ao mesmo lado da história e não contrárias ou inimigas.

A Psicologia Escolar crítica pode ser uma ferramenta útil, como tem sido ao longo das últimas décadas, para questionar os discursos vigentes, os estereótipos e justificativas que tenham surgido de motivos que não sejam científicos ou carentes de embasamento científico em relação aos problemas de aprendizagem e o fracasso escolar.

Assim, também pode contribuir para divulgar novas perspectivas de se entender os fenômenos psicológicos referentes ao campo educacional, ampliando os horizontes diante da complexidade desse tema. Para isso, é fundamental que mantenha diálogo estreito entre as outras áreas do conhecimento e se faça mais presente no processo de formação dos professores, contribuindo para potencializar o ensino, a aprendizagem e construir uma relação mais saudável entre o aluno e sua família com a escola e os professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. DA S, et al. **O trabalho do psicólogo escolar/educacional junto aos professores do ensino fundamental I frente aos problemas de aprendizagem na perspectiva da neurociências**. Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde - UNIT - ALAGOAS, v. 4, n. 2, p. 97, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. 5ª ed. Porto Alegre. Artmed. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCK, A. M. B. **Psicologia da educação**: cumplicidade ideológica. Em: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.) *Psicologia escolar: Teorias críticas*, pp.79-103. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

BRAGA, S.G.; MORAIS, M. L. S. **Queixa escolar**: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicol. USP*, São Paulo , v. 18, n. 4, p. 35-51, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642007000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 5 de Abril 2021

BRASIL. Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>

BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. **As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 251-261. 2011.

BUENO, M. T. B.; MORAIS, M. L. S.; URBINATTI, A. M. I. **Queixa escolar**: proposta de um modelo de intervenção. Em: M. L. S. Moraes & B. P. Souza (Org.), *Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar*, p. 51-68. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001.

CAMPOS, L. M. L. **A Rotulação de Alunos Como Portadores de “Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem”**: Uma questão a ser refletida. Publicação: Série Ideias, n. 28. São Paulo: FDE, p. 125-140, 1997.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. *Educação* 32 (3), p. 355-364. 2009. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812707016>. Acesso em 09 de abril de 2020.

CARVALHO, F. B. de; CRENITTE, P. A. P., CIASCA, S. M.. **Distúrbios de aprendizagem na visão do professor**. *Rev. psicopedag.*, São Paulo , v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 abr. 2020.

CIASCA, S. M. **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças:** análise de uma prática interdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 1990.

CIASCA, S.M. (org). **Distúrbios de Aprendizagem:** proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIASCA, S.M. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem em crianças:** análise do diagnóstico interdisciplinar. Tese Doutorado. Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, 1994.

COLLARES, C. A. L.; Moysés, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar:** a medicalização do processo ensino-aprendizagem. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; grupo interinstitucional de queixa escolar (Org.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos, pp.193-211. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.

COLLARES, C. A. L.. **O cotidiano escolar patologizado:** espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1994. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251559>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018>

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.. **A educação na era dos transtornos.** In: VIÉGAS, Lygia Souza et al. (Org). Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito? Salvador: Edufba, p. 46-65. 2014.

CRUZ, D.R.M; BORGES, L.C.. **A queixa escolar:** reflexões sobre o atendimento psicológico. Psicologia Argumento, 31 (72), 79-87. 2013.

CUNHA, T. R. S.; BENETTI, S. P. da C.. **Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de psicologia.** Bol. psicol, São Paulo , v. 59, n. 130, p. 117-127, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432009000100010&lng=pt&nrm=iso>

EDUCATION AT A GLANCE: OECD INDICATORS. **Brazil Country Note Education** at a Glance 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzido.pdf

EDUCATION AT A GLANCE 2020. **OECD indicators.** Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en Acesso em: 21 de setembro de 2020.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; RIBEIRO, M. J. L. **A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização**: análise com os pressupostos vigotskianos. Cadernos de Pesquisa, 21(1), p. 1-17. 2014.

FRANSCHINI, R.; VIANA, M.N. **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016.

FREITAS, Lorena. **A instituição do fracasso**: a educação na ralé. In: SOUZA, J. Ralé Brasileira quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG. p. 281-304. 2009.

FRESCHI, M. **As percepções docentes sobre a dimensão metodológica no processo ensino-aprendizagem**, Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.3, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.3i.2.149157>>. Acesso em 15 de abril de 2020.

FONSECA, D. C.; MALDONADO, P. E. **Distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar na visão de professores e licenciandos**. Psicol. educ., São Paulo, n. 50, p. 94-103, 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-6975202000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 abr. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.(orgs). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, H. M. **Concepções, crenças e conhecimento – afinidades e distinções essenciais**. Quadrante, Rev. de investigação em Educação matemática, v.19, p.81-102, 2010.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2016/2018**. Rio de Janeiro, 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro, 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2019**. Brasília: MEC, 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da Educação**: destaques do Education at a Glance 2018. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/Panorama_da_Educacao_2018_do_Education_a_glance.pdf

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília; MEC. 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos Estados.
Brasília, MEC. 2018. Disponível em :
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+EstadoS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>

LARA, A. L. F.; TANAMACHI. E. R.; JUNIOR, J. L.. **Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor**, Psicologia em Estudo, Maringá, v.11, n.3, p.473-482, 2006.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. **A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos:** contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Psicol. Esc. Educ., Maringá , v. 19, n. 1, p. 163-171, 2015.
Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100163&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de abril de 2020.

MACHADO, A. M. **Avaliação psicológica na educação:** mudanças necessárias. In: E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Org.), Psicologia e educação: desafios teórico-práticos. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MACHADO, A. M., & De Souza, M. P. R. **As crianças excluídas da escola:** um alerta para a Psicologia. In A. M. Machado & M. P. R. De Souza (Orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001.

MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar:** pensamento crítico e práticas profissionais. In: SOUZA, M. P. R.; TANAMACHI, E.; Rocha, M (Orgs.). Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org). **Psicologia Escolar:** teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

MEIRA, M. E. M.. **Para uma crítica da medicalização na educação.** Psicol. Esc. Educ., Maringá , v. 16, n. 1, p. 136-142, 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Out. 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MININ, J. C., LIMA, V.A.A. **Psicologia Escolar:** breve histórico na construção de perspectivas críticas no Brasil. Revista saberes da Amazônia, v.3, nº6, p.101-118. 2017.

MOYSÉS M.A.A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na- escola.** Campinas: Mercado das Letras; 2001.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico**. Série Idéias – FDE. São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. Cadernos CEDES, n.28, 1992.

OHLWEILER, L. **Introdução aos transtornos da aprendizagem**. Em: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S.. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2ª edição, 2016.

OLIVEIRA, G. C. **Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem**. In: SISTO, F. F. et al. (Org.). Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, J. P. de et al. **Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 18, n. 1, p. 93-112, 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de maio 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100007>.

OLIVEIRA, J. P. de; NATAL, R. M. P.. **A linguagem escrita na perspectiva de educadores**: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 1036-1046, Dec. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000600004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de Maio 2020.

OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. trad. Dorgival Caetano, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais**: reflexões para a formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PATTO, M. H.S. **Escolas cheias, cadeias vazias**: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Estud. av., São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Out. 2020.

PATTO, M. H. S.. **Para uma Crítica da Razão Psicométrica**. Psicol. USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 de Maio de 2020.

PATTO, M.H.S. **Laudos psicológicos**: notas para uma reflexão. Jornal do Conselho Regional de Psicologia 6a. Região, n. 91, p.16. 1995.

PAULILO, A. L.. **A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401252&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 de maio de 2020.

PINHEIRO, S. N. S. et al. **Fracasso escolar**: naturalização ou construção histórico-cultural?. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 82-90, abr. 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922020000100082&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 04 maio 2020.

PRIOSTE, C. **Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100551&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 Abr. 2021.

PROENÇA, M. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In: A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), Psicologia escolar em busca de novos rumos. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001.

ROLFSEN, A. B.; MARTINEZ, C. M. S.. **Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem**: um estudo preliminar. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 175-188, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 Apr. 2020.

ROMANELLI, O. de O.. **História da Educação no Brasil(1930/1973)**, 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSENTHAL, R. **Experimenter Effects in Behavioral Research**. New York: Appleton Century Crofts, 1966.

ROSSATO, S. P. M.. **Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR. 2010.

ROTTA, N.T.. **Dificuldades para a aprendizagem**. Em: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S.. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2ª edição, 2016.

SAWAYA, S. M. **Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar.** In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V. de. **Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais.** Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 22, n. 3, p. 565-572, Dec. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300565&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 May 2020.

SILVA, J. A. da. **Fatos marcantes na história dos testes psicológicos.** Paidéia, Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 177-178, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 de dezembro de 2019.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas.** In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). Psicologia e educação: desafios teórico-práticos. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOUZA, M. P. R. de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios.** São Paulo, 2010.

STEFANINI, M. C. B; CRUZ, S. A. B. **Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.** Educação. Porto Alegre, v.58, n.1, 2006.

SOUZA, M. P. R. de. **A queixa escolar e a formação do psicólogo.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1996.

SOUZA, M. P. R. **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia.** In D. T. R. Souza, M. K. Oliveira & T. C. Rego (Eds.), Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna. 2002.

SOUZA, M. P. R. **Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar.** In: SOUZA, B. de P. (Org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

TANAMACHI, E. R. **Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar.** In: TANAMACHI, E. R., PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.). Psicologia e Educação: desafios teóricos e práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2019.** Editora Moderna. São Paulo. 2019.

VALLE, I. R.; DREON, M.; ROCHA, J. S. **Patologização e medicalização de alunos com diagnóstico de TDAH.** Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v.15, n.4, p.1042-1064, 2020.

VIVIAN, A. G.; TIMM, J. S.; SOUZA, F. P. **Serviço-escola de psicologia:** caracterização da clientela infanto-juvenil atendida de 2008 a 2012, em uma universidade privada do RS. *Aletheia*, 42, p. 136-152, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942013000300012&lng=pt&nrm=iso .

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário disponibilizado através de *link*, acessado via *Google Forms* para coleta de dados da pesquisa

QUESTIONÁRIO - REVISITANDO OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: o que pensam os professores na atualidade?

Prezadas professoras e prezados professores do Ensino Fundamental I. Meu nome é Claudio Sardinha, sou psicólogo e mestrando do Programa de Psicologia da Universidade Estadual Paulista, no campus de Assis. Minha pesquisa é sobre o que pensam os professores do Ensino Fundamental I sobre os problemas de aprendizagem e a produção do fracasso escolar na atualidade. Para a coleta de dados será utilizado este questionário que você está convidado a responder. A sua participação é de extrema relevância para essa investigação, assim como para a produção de novos conhecimentos na área da Educação e da Psicologia.

Para participar é necessário aceitar as condições do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) disponibilizado logo abaixo. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética (Número CAAE:28362920.6.0000.5401). Sua participação será voluntária, não remunerada e você poderá interromper sua participação a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo ou punição; seus dados pessoais permanecerão anônimos e não serão divulgados para terceiros, garantindo o sigilo de sua participação. Conto com sua valiosa contribuição! Obrigado!

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Você declara que leu e aceita as condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ? O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pode ser acessado pelo link:

https://drive.google.com/file/d/1i2arol8Ma1srzaqzFWj_KWl_Kef8NWU7/view?usp=sharing *

☐ Sim

☐ Não

Próxima

Página 1 de 6

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome ou iniciais *

Sua resposta _____

2. Gênero *

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Não-binário

☐ Outro: _____

3. Selecione seu estado *

Escolher ▼

4. Idade *

Escolher ▼

5. Religião ? *

☐ Sim

☐ Não

6. Se sim, qual ?

Sua resposta _____

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

7. Qual sua formação inicial? *

- ☐ Pedagogia
- ☐ Magistério
- ☐ Outro: _____

8. Já fez algum tipo de pós-graduação?(especialização, aperfeiçoamento, aprimoramento, mestrado, doutorado, etc) *

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Se sim, qual ? Relate sua experiência *

Sua resposta _____

10. Você atua profissionalmente há quanto tempo ? *

Escolher ▼

11. Você trabalha em: *

- ☐ Escola Municipal
- ☐ Escola Estadual
- ☐ Escola Particular
- ☐ Outro: _____

12. Em qual(ais) ano(s) você trabalha atualmente ? *

- ☐ 1º ano do ensino fundamental
- ☐ 2º ano do ensino fundamental
- ☐ 3º ano do ensino fundamental
- ☐ 4º ano do ensino fundamental
- ☐ 5º ano do ensino fundamental

CONCEPÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM

As respostas abaixo são fundamentais para a pesquisa. Por favor, responda com o máximo de detalhes que você puder!

13. Em sua concepção, o que significa "aprender"? *

Sua resposta

14. Para você existem diferenças entre problema, dificuldade e transtorno de aprendizagem ? Se sim, quais são essas diferenças? Por favor, explique. *

Sua resposta

15. Você já teve algum aluno com problema de aprendizagem ? Se sim, qual(ais) problema(s) ? *

Sua resposta

16. Qual foi o procedimento adotado em relação a esse fato ?

Sua resposta

17. Onde você trabalha, existe algum tipo de protocolo e orientações de como agir nessas situações de problemas de aprendizagem? *

Sua resposta

18. Você se sente preparado(a) para lidar com essas situações ? *

Sua resposta

19. Para você, o que deve ser feito, pelo professor, quando um problema de aprendizagem é detectado ? *

Sua resposta

20. Com base na sua experiência, os problemas de aprendizagem são mais frequentes em qual ano do Ensino Fundamental I ? *

- ☐ 1º ano do ensino fundamental
- ☐ 2º ano do ensino fundamental
- ☐ 3º ano do ensino fundamental
- ☐ 4º ano do ensino fundamental
- ☐ 5º ano do ensino fundamental
- ☐ Não percebo diferenças significativas entre os anos

21. Justifique sua resposta anterior *

Sua resposta

22. Na sua opinião, os problemas de aprendizagem são mais frequentes em: *

- ☐ Meninos
- ☐ Meninas
- ☐ Afeta ambos igualmente / não percebo diferenças significativas

23. Justifique sua resposta anterior *

Sua resposta

24. Em sua opinião, a maioria dos problemas de aprendizagem é causada, sobretudo, por: ESCOLHER NO MÁXIMO TRÊS OPÇÕES (AS MAIS RELEVANTES EM SUA OPINIÃO) *

- ☐ Déficits cognitivos dos alunos
- ☐ Problemas neurológicos das crianças
- ☐ Relação familiar (famílias desestruturadas, pais divorciados, violência, etc)
- ☐ Questões de ordem pedagógica
- ☐ Metodologia de ensino utilizada pelo professor
- ☐ Infraestrutura escolar
- ☐ Projeto político-pedagógico
- ☐ Baixo nível socioeconômico
- ☐ Desnutrição
- ☐ Falta de interesse dos alunos
- ☐ Ambiente em que os alunos vivem.
- ☐ Problemas emocionais
- ☐ Outro: _____

25. Em sua concepção qual seria a melhor maneira da escola e os professores auxiliarem os alunos com problemas de aprendizagem/baixo desempenho escolar ?

Sua resposta

ANEXOS

ANEXO A: Escala SNAP-IV utilizada no diagnóstico de TDAH.

Escala SNAP-IV		TDAH		NOME: _____	
				DATA: _____ DATA PRÓXIMA CONSULTA: _____	
Por favor, responda as perguntas abaixo se auto-avaliando de acordo com os critérios do lado direito da página. Após ler cada um dos itens, circule o número que corresponde a como você se sentiu e se comportou nos últimos seis meses.					
*		NEM UM POUCO	SÓ UM POUCO	BASTANTE	DEMAIS
1.	Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas.	0	1	2	3
2.	Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer.	0	1	2	3
3.	Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ela.	0	1	2	3
4.	Não segue instruções até o fim e não termina deveres da escola, tarefas ou obrigações.	0	1	2	3
5.	Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.	0	1	2	3
6.	Evita, não gosta ou não se envolve em tarefas que exigem esforço mental prolongado.	0	1	2	3
7.	Perde coisas necessárias para atividades (por exemplo: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livro).	0	1	2	3
8.	Distrai-se com estímulos externos.	0	1	2	3
9.	É esquecido em atividades do dia-a-dia.	0	1	2	3
10.	Mexe com as mãos ou os pés.	0	1	2	3
11.	Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado.	0	1	2	3
12.	Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado.	0	1	2	3
13.	Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma.	0	1	2	3
14.	Não para ou frequentemente está "a mil por hora".	0	1	2	3
15.	Fala em excesso.	0	1	2	3
16.	Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas.	0	1	2	3
17.	Tem dificuldade de esperar sua vez.	0	1	2	3
18.	Interrompe os outros ou se intromete (por exemplo: mete-se nas conversas, jogos).	0	1	2	3

Escala SNAP-IV		TDAH			
**		NEM UM POUCO	SÓ UM POUCO	BASTANTE	DEMAIS
19.	Descontrola-se.	0	1	2	3
20.	Discute com adultos.	0	1	2	3
21.	Desafia ativamente ou se recusa a atender pedidos ou regras de adultos.	0	1	2	3
22.	Faz coisas de propósito que incomodam outras pessoas.	0	1	2	3
23.	Culpa os outros pelos seus erros ou mau comportamento.	0	1	2	3
24.	É irritável ou facilmente incomodado pelos outros.	0	1	2	3
25.	É zangado e ressentido.	0	1	2	3
26.	É maldoso ou vingativo.	0	1	2	3

* Itens de 1 a 18 adaptados de: Mattos P et al. Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. Rev Psiquiatr Rio Grande do Sul. Set/Dez 2006; 28(3).

**Itens de 19 a 26 não validados no Brasil. Adaptados de: Swanson JM, Kraemer HC, Hinshaw SP, Arnold LE, Connors CK, Abikoff HB, et al. Clinical relevance of the primary findings of the MTA: success rates based on severity of ADHD and ODD symptoms at the end of treatment. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 2001;40(2):168-79.