

DEBATENDO SOBRE AS QUEIXAS ESCOLARES: SUPERANDO CRENÇAS CRISTALIZADAS

Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Maria Júlia Lemes Ribeiro
Adriana de Fátima Franco

Alguns pontos importantes têm sido levantados quando se trata de discutir o fracasso escolar. O conhecimento até o momento sistematizado sobre essa temática aponta a presença de inúmeros fatores a ele correlacionados. De um lado, aparecem aqueles externos à escola; de outro, os que se passam no âmbito escolar. Destacam-se, dentre esses últimos, questões ligadas ao currículo, ao trabalho desenvolvido por professores e especialistas e à organização do trabalho na escola. Como fatores externos à unidade escolar, surgem as más condições de vida da maior parte da população brasileira.

Neste contexto, inúmeras queixas são produzidas. Consideramos juntamente com Meira (2003) que a “queixa escolar” se refere a uma síntese de múltiplas relações. A superação das condições nas quais a “queixa” é apresentada depende da ação comprometida e consciente de todos aqueles com ela envolvidos.

No cotidiano escolar, produzimos, muitas vezes, práticas de exclusão que constroem crianças com as chamadas ‘necessidades especiais’:

primeiro, produzimos algumas crianças que passam a se sentir menos, desvalorizadas (as crianças especiais, as crianças-problema) e outras crianças que sentem que os problemas daquelas que não aprendem são individuais e não lhes dizem respeito (as crianças normais). Depois, inventamos práticas visando resgatar uma auto-estima que não pôde ser desenvolvida nas primeiras e produzir atitudes de solidariedade e respeito nas segundas, como se o sentimento de incapacidade e o de discriminação não estivessem sendo produzidos por nossas práticas” (Machado, 1996, p. 68).

Ao longo dos anos, portanto, construímos práticas e crenças que foram se transformando em justificativas – centradas nos indivíduos ou em grupos de indivíduos – para explicar o fracasso escolar. Sobre estes aspectos, Moysés e Collares (1994) pontuam que a exclusão das crianças das classes populares da escola foi enfocada de diferentes ângulos: biológico, social, econômico e cultural. Prevalece, no entanto, um forte preconceito contra a pobreza.

Salazar (1996), Machado (1996) e Campos (1997) nos apontam que as dificuldades de aprendizagem são, em sua ampla maioria, fruto de inadequações de ensino. O professor, muitas vezes constrói um ideal de aluno que acaba por afastá-lo da realidade concreta da sala de aula.

Patto (1997) demonstrou que a prática de professores e técnicos escolares parece ser estruturada por uma concepção abstrata de “ser humano”, que é definido em termos de aptidões. Até hoje nos parece que os docentes continuam a incorrer nesse mesmo erro. Apoiados nessa concepção de sujeito utilizam adjetivos preconceituosos e negativos ao se referirem aos seus alunos: “burros”, “imaturos”, “nervosos”, “baderneiros”, “agressivos”, “deficientes”, “sem raciocínio”, “lentos”, “apáticos”. Os pais, por sua vez, são vistos como “irresponsáveis”, “desinteressados”, “promíscuos”, “violentos”, “bêbados”, “nômades” etc.

Precisamos ter clareza que a exclusão escolar não pode ser vista como algo estático e acabado. Necessitamos olhar para a questão educacional buscando compreender a complexa trama das relações sociais em que ela se encontra inserida. (Franco, 2001).

Como afirma Patto (1999, p. 74), “a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. (...) O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar”.

Meira e Tanamachi (2003, p.49) apontam que as formas pelas quais se dão o encontro entre o sujeito humano e a Educação podem determinar os caminhos futuros. Segundo as autoras: “(...) as diferentes maneiras pelas quais se constrói o encontro entre

professores e alunos trazem conseqüências importantes tanto no que se refere ao processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos, quanto no de formação de atitudes e valores”.

Conforme evidencia Saviani (1991, p.21), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Neste sentido, é colocada a necessidade de identificar tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, quanto as formas de atingir esse objetivo. Queremos chamar a atenção para a gravidade da problemática de que milhares de crianças que entram na escola, saem dela sem se apropriar do saber sistematicamente elaborado.

Neste sentido, as queixas tais como: os alunos não aprendem, não assimilam o conteúdo, não param quietos na carteira, não prestam atenção, não fazem as atividades propostas pelo professor, não obedecem a ordens e regras, brigam em sala de aula, não respeitam os professores e os colegas dentre outras, fazem parte do cotidiano escolar e interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem. E as explicações para estas, na maioria das vezes, centram no próprio aluno, com práticas psicologizantes e patologizantes predominantes, permanecendo veladas compreensões mais abrangentes desta problemática escolar. Muitas crianças, por apresentarem problemas de comportamento e problemas de aprendizagem estão sendo encaminhadas para psicólogos, justificando seu problema por questões emocionais e principalmente para médicos alicerçados na explicação de problemas orgânicos.

São, portanto, as explicações centradas no indivíduo que prevalecem entre os profissionais da educação, da saúde e áreas afins, quando se buscam as justificativas para os problemas no processo de escolarização. Sobre estes aspectos a pesquisa desenvolvida por Moysés (2001) que envolveu nove escolas municipais de Campinas, em que participaram as diretoras e 40 professoras de 1ª série do ensino fundamental das respectivas escolas e 19 profissionais da saúde – médicos, psicólogos e fonoaudiólogos, teve por objetivo apreender as concepções dos profissionais da educação e da saúde

sobre escola, processo ensino-aprendizagem, fracasso escolar, etc., contribui ao relevar que todos, sejam profissionais da saúde ou da educação, centram as causas do fracasso escolar na criança. Foi identificado ainda neste estudo, que na voz destes profissionais, a instituição escolar é isenta de responsabilidade, ou seja, o sistema escolar fica reduzido ao plano secundário quando o assunto é a queixa escolar.

A pesquisa relatada por Souza (1997) também revela que as causas da queixa escolar na maioria das vezes centram nos alunos. Este estudo foi realizado na região Sudeste do Município de São Paulo, em 1989, em oito UBS em que identificou que 70% das crianças entre 5 a 14 anos, encaminhadas para atendimento psicológico apresentavam como queixa, problemas de escolarização, sendo 50% problemas de aprendizagem e 21% de comportamento. A pesquisa desenvolvida por Boarini (1993) mostra um resultado semelhante a este, ou seja, a maioria das crianças que são atendidas nas Unidades Básicas de Saúde tem como queixa problemas de escolarização. Com isto Boarini (1998, p. 25) é categórica ao afirmar que,

Não se leva em conta que, ao “tratar” especificamente o problema de aprendizagem ou comportamento, sem antes ter contextualizado o processo em que este problema ocorre e sem ter clara as dimensões da sua intervenção, o profissional da saúde mental mantém viva a tônica de psicologizar e medicalizar problemas que historicamente se definem educacionais, configurando-se implicitamente, como extensão da escola pública, o que inevitavelmente compromete o espaço conquistado para os atendimentos necessários da área da saúde mental.

Segundo Machado e Souza (1997), foi a partir da década de 80 do século XX, que as pesquisas passaram a questionar a concepção de que o aluno é o único responsável pelos problemas de aprendizagem e comportamento na escola, chamando atenção para outros aspectos como, a má qualidade do ensino e a presença nas práticas escolares de estereótipos, preconceito, etc., em relação à criança pobre. E apesar de ter passado mais de duas décadas, as pesquisas continuam demonstrando que as explicações de todas as mazelas da escola permanecem situadas no aluno, isto é, ele é

responsabilizado pelos problemas no processo de escolarização. E continua o psicólogo e o médico sendo os profissionais que mais recebem encaminhamentos de crianças com problemas de escolarização para diagnóstico e tratamento.

Estudos como o de Bray (2009), Rossato (2010), Silva (2010), Leonardo (2011) confirmam que na compreensão hegemônica das queixas escolares o foco está no aluno. Estas pesquisas que são bem atuais sinalizam, portanto, que as concepções prevalentes sobre as queixas escolares, e em específico entre os profissionais da educação se mantém focada no indivíduo, sobretudo no aluno.

A pesquisa desenvolvida por Bray (2009) intitulada “queixas escolares na perspectiva de educadores da rede pública e privada: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, que envolveu professores das duas redes e teve por objetivo verificar as concepções destes profissionais sobre a queixa escolar (dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento), revelou que os profissionais de ambas as redes compreendem as queixas escolares como sendo de ordem individual, atribuindo as causas destas dificuldades a problemas orgânicos, emocionais ou familiares dos alunos. A autora pontua que os profissionais participantes não relataram aspectos históricos que envolvem a educação escolar tal como se apresenta na atualidade e, portanto, não fizeram menção de que as queixas escolares são produzidas num contexto escolar, social e histórico.

O estudo de Rossato (2010) cujo título é “queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis”, que também teve como foco a queixa escolar na rede de educação especial, buscou verificar as concepções dos educadores sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual que frequentam escolas especiais - no caso, as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) – identificando se existe a queixa escolar nestas escolas e se o ensino ali propiciado contribui para desenvolvimento das funções psicológicas superiores de tais alunos; pontuou que, na compreensão dos educadores os alunos possuem deficiência, e não dificuldades de aprendizagem, e suas visões se fundamentam no paradigma biologicista, na perspectiva de deficiência como patologia individual, reduzindo o desenvolvimento a um processo

natural e inato. Os alunos são caracterizados por meio de uma concepção de irreversibilidade e incompetência para o aprendizado dos conhecimentos científicos, não levando em consideração a inadequação das mediações, bem com a falta de qualidade do ensino e a rede de relações envolvida.

O trabalho de Silva (2010) com o título “Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização”, que também centrou na queixa escolar, e teve por objetivo verificar como os professores do ensino fundamental da rede pública de um município do Paraná, compreendem o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano e o que pensam a respeito da influência da escolarização (dos conteúdos científicos) no desenvolvimento infantil, mostrou que os professores, em sua maioria, pautam seu trabalho em visão de desenvolvimento biologicista, compreendendo que criança se desenvolve naturalmente e o processo de aprendizagem é dependente deste amadurecimento biológico. Não relacionaram os processos de desenvolvimento e aprendizagem como interdependentes e valorizam os conhecimentos advindos do cotidiano, em detrimento do conteúdo científico. A autora constatou que estes profissionais atribuem tanto o bom desempenho escolar, como a dificuldade de aprendizagem à criança, como também enfatizam as condições familiares e as características inatas da mesma. Nas falas dos professores houve o predomínio de um caráter individualizante no processo de escolarização.

Assim, se o indivíduo não obtém o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas dentro do esperado para sua idade, a explicação encontra-se centrada nele mesmo, geneticamente, ou em alguma outra justificativa relacionada ao próprio indivíduo, como sua família, a aquisição de doenças ou, ainda, falta de esforço e vontade (Silva, 2010, p. 147).

A pesquisa coordenada por Leonardo (2011) em que foi realizada uma busca em indexadores como: PsycINFO, LILACS, Index-Psi (BVS-PSI) dentre outros, de artigos científicos que se relacionam com a temática queixa escolar no que tange aos problemas de aprendizagem na escola. Que objetivou-se caracterizar estas produções,

bem como, verificar as concepções de queixa escolar circunscritas nos periódicos científicos, assealhou que as concepções que fundamentam as reflexões presentes nos artigos se embasam em quatro grandes eixos: 1) indivíduo; 2) instituição; 3) formação profissional; 4) múltiplos fatores. Entretanto, aponta para a grande ênfase nas concepções individualistas a respeito da queixa escolar. Isto é, a concepção que aparece com maior frequência nos artigos analisados é a definida por *queixa escolar centrada no indivíduo*, com 67% das respostas. A partir desses dados a autora afirma que a maioria das produções científicas analisadas, parte do princípio de que as causas das dificuldades existentes no processo de aprendizagem têm caráter individualizado, relacionando-se ao aluno, à família ou ao professor.

No ano de 2009, Sincero dos Reis e Ribeiro, realizaram um estudo das queixas escolares por meio de consulta as fichas de ingresso em um projeto de extensão na Universidade Estadual de Maringá. O objetivo foi identificar as principais queixas e como tem sido descritas, considerando a literatura sobre a queixa escolar estudada. Nos resultados foram assinaladas as seguintes queixas: comportamento; dificuldades de aprendizagem, entendidas como de leitura e escrita e TDAH. Destes, a porcentagem maior referiu a dificuldades de aprendizagem (53,96% - 34 escolares) e TDAH (19,4% - 12 escolares) dos ingressantes no projeto.

Com estes dados, as autoras verificaram como eram descritas as queixas, que assim se apresentaram: as dificuldades de aprendizagem se referiam a leitura, escrita e matemática, e também a não realização pelas crianças das tarefas escolares. A descrição vinha sempre acompanhada de uma causa, a de que a criança faz parte de um meio sócio cultural e principalmente, econômico desfavorecido

A partir daí, localizaram nas referências teóricas estudadas, iniciando por Patto (1990), quando trata do fracasso escolar, que, desde há muito a pesquisadora já denunciava que a culpabilidade do insucesso escolar estava sendo justificado pela carência cultural dos alunos. Sob esta justificativa, a escola tem se ausentado de realizar as avaliações necessárias para rever seus objetivos e sua prática pedagógica. As questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem, estão voltadas para problemas

próprios do sujeito, ou do relacionamento familiar, ficando eximida a escola de qualquer culpa sobre o fracasso escolar. Patto (1990) já assinalava a existência de “mitos”, como as discrepâncias na linguagem entre a escola e seus alunos; a desnutrição dos alunos e os mitos da escola pública que se referem a evasão escolar, na qual o fracasso estaria relacionado a esta questão; e a gratuidade do ensino, já que para freqüentar a escola são necessárias despesas que as famílias teriam dificuldades de assumir, em vista da sobrecarga econômica.

As autoras pontuam ainda que Patto (1990) refuta este mitos, “possíveis” causas do fracasso escolar e da dificuldade de aprendizagem, esclarecendo que embora façamos parte de uma sociedade que apresenta grande diversidade social, nos dizeres da autora, “só poderíamos afirmar que uma classe social tem deficiência de linguagem se imaginássemos que toda ela é portadora de lesão ou disfunções cerebrais ou no aparato produtor da fala que causassem essas deficiências (dislalias, disfasias, etc.)” (s/n). Com relação ao mito da desnutrição e da carência afetiva, a autora pontua que as chances de sobrevivência de uma criança em idade escolar com grave desnutrição é mínima, tendo em vista as condições possíveis de lesões severas no sistema nervoso, bem como a morte nos primeiros anos de vida. E, sobre o mito da carência afetiva, não se pode generalizar que as famílias pobres não tenham afetividade.

A respeito dos mitos da escola pública, Patto (1990) enfaticamente mostra que, na maioria das vezes, não é a criança pobre que deixa a escola, mas a escola é quem a deixa, quando oferece um ambiente que reproduz as condições e a situação de exclusão que vivencia no sistema social como um todo. Na ânsia de não corresponder às exigências da escola, a criança desiste dos seus objetivos, evadindo-se do sistema escolar.

Quando a criança não responde às exigências de desempenho escolar, rapidamente, todo o sistema escolar relaciona com questões de saúde, e por este motivo, encaminham-na primeiramente a Unidades de Saúde para consulta médica. A escola, resguardada, inclusive, por diagnósticos médicos, se abstém de repensar as práticas escolares, e mesmo a sua função na sociedade. Além disso, é observada uma falta de

repertório de conhecimentos sobre a dificuldade de aprendizagem, de acordo com as descrições colocadas nas fichas de ingresso dos alunos do projeto, o que dá margem a esta denominação para os problemas de escolarização em geral, ou seja, um ritmo um pouco diferenciado - aquém- da maioria dos alunos, já merece tal designação.

Deste entendimento colocado, os pais são convocados pela escola, porém, nem os responsáveis nem a própria escola sabem operacionalizar a dificuldade para dar vazão a diferentes encaminhamentos. No entanto, os pais são levados a procurar um atendimento médico, o que remete a localização da segunda queixa escolar destacada, e que está tão presente atualmente, nas escolas e nas Unidades Básicas de saúde, o Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade.

Nos formulários analisados, Sincero dos Reis e Ribeiro (2009) perceberam que não há entendimento suficiente, dos termos utilizados - dificuldades de aprendizagem ou mesmo TDAH - para que seja empreendido investimento na análise das práticas escolares. O próprio desconhecimento parece contribuir para esta conduta por parte da escola, de encaminhamento a profissionais da saúde, o que geraria menos responsabilidade sobre os resultados do “fracasso”. E, por outro lado, o profissional da saúde, desconhecedor do processo de aprendizagem, utiliza de seu conhecimento médico para reiterar a ausência de reflexão e mudanças na instituição escolar. Os familiares, por sua vez, engrossam as filas de consultas nas Unidades Básicas de Saúde, em busca de uma causa para a dificuldade de aprender. Um exemplo disso, no projeto, é a grande quantidade verificada de pais que prestam depoimento sobre o percurso que tem feito de Unidades Básicas á escola, já que semanalmente, são cobrados acerca dos exames solicitados para seus filhos. E mais ainda, quando o médico prescreve uma medicação, os pais saem com esperança de que, a partir daí, os filhos irão aprender, e a escola por sua vez, fortalece-se com a idéia de que a condição biológica do aluno é que estaria gerando o insucesso.

Considerações Finais

Consideramos importante neste momento, retomar o objetivo inicial do texto, que consistiu em reunir estudos que tratam da temática queixa escolar trazendo conhecimentos que superem as idéias naturalizantes acerca do fracasso escolar.

As pesquisas descritas apontam para o fato, de que tem sido desconsiderada a totalidade que envolve o processo de escolarização, retirando a responsabilidade da sociedade, do modo de produção que impera e que implica na divisão de classes, em relações sociais de exploração, no tipo de organização escolar e assim por diante, realizando uma análise reducionista e limitada do fenômeno.

Não negamos a existência de algumas crianças com dificuldades orgânicas, mas, como provam as tantas pesquisas já empreendidas na área de Psicologia Educacional e Escolar, o que parece ocorrer é uma desarticulação dentro do sistema escolar, não questionando as próprias práticas tendo em vista o contexto sócio-histórico e cultural, possibilitando o crescimento a partir da diversidade.

Referências

Boarini, M.L.(1993). *Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública?* Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.

Boarini, M. L..(1998). Aprendizagem: questões em debate. *Apontamentos*, Maringá, p.19-26.

Bray, C. T . (2009). *Queixas Escolares na Perspectiva de Educadoras das Redes Pública e Privada: Contribuições da Psicologia de Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR.

Campos, L. M. L. (1997). *A rotulação de alunos como portadores de “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem”*. Uma questão a ser refletida. In: *Revista Idéias*, São Paulo: FDE, n.º 28, p. 125-140.

Franco, A. F.(2001). *Auto-estima nas classes de aceleração: da concepção teórica à implementação*. Dissertação de mestrado, São Paulo: PUC.

Leonardo, N. S. T. (2011). *Fracasso/Queixa Escolar e a Psicologia Histórico-Cultural: um estudo Exploratório*. Relatório de pesquisa apresentado ao Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Machado, A. M. (1996). Avaliação e fracasso: a produção coletiva do fracasso escolar. In: Aquino, J. G. (Coord.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Meira, M. E. M.; Tanamachi, E. R. (2003). *A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação*. In: Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M.(Org). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Moysés, M. A. A. e Collares, C. A L.(1994.). Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. *Revista Idéias*, São Paulo: FTD, n.19, 2. Ed., p.9-25,

Moyses, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado de Letras; SP: FAPESP.

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

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

Rossato, S. P. M. (2010). *A queixa Escolar e a Educação Especial: Intelectualidades Invisíveis*. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Estadual de Maringá, Maringá –PR.

Silva, V.G. (2010). *Psicologia Histórico Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Sincero dos Reis, R.; Ribeiro, M. J. L.(2009). *Queixas escolares: análise a partir de um projeto de extensão realizado na Universidade Estadual de Maringá*. Relatório de pesquisa apresentado ao Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A. M.e Souza, M. P. R (orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo:Casa do Psicólogo, p.17-33.

Patto, M.H.S. (2005). *Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M.H.S (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiros.

Salazar, R. M.(1996). *O laudo psicológico e a classe especial: uma Análise de laudos psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças às classes especiais*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC.

Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, [SP]: Autores Associados.