



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA**

SÂMELA DUARTE CORDEIRO LEAL

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS POR PSICÓLOGOS DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO SOBRE A QUEIXA ESCOLAR**

**CAMPINA GRANDE
2017**

SÂMELA DUARTE CORDEIRO LEAL

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS POR PSICÓLOGOS DA REDE
PÚBLICA DE ENSINO SOBRE A QUEIXA ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel/Licenciado em Psicologia.

Área de Concentração: Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andréa Xavier de Albuquerque de Souza.

**CAMPINA GRANDE
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L435r Leal, Sâmela Duarte Cordeiro.
Representações sociais elaboradas por psicólogos da Rede pública de ensino sobre a queixa escolar [manuscrito] : / Sâmela Duarte Cordeiro Leal. - 2017.
53 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Andréa Xavier de Albuquerque de Souza, Departamento de Psicologia - CCBS."

1. Representação social. 2. Queixa escolar. 3. Psicologia escolar. 4. Psicologia educacional.

21. ed. CDD 370.15

SÂMELA DUARTE CORDEIRO LEAL

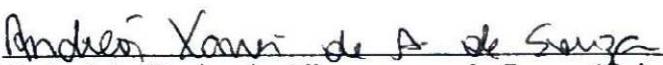
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS POR PSICÓLOGOS DA REDE PÚBLICA
DE ENSINO SOBRE A QUEIXA ESCOLAR

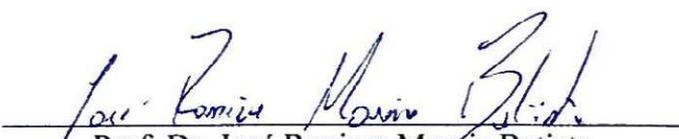
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Pró-Reitoria de Graduação da Universidade
Estadual da Paraíba como requisito parcial à
obtenção do título de Bacharel/Licenciado em
Psicologia.

Área de Concentração: Ciências Humanas.

Aprovada em: 07 / 12 / 2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Andréa Xavier de Albuquerque de Souza (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. José Roniere Morais Batista
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)


Prof.^a Dr.^a Laércia Maria Bertulina de Medeiros
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, por mais esta bênção, e aos meus pais
Tiago Duarte Cordeiro e Luzia Duarte Leal
Cordeiro, que, com todo amor, não mediram
esforços para que eu chegasse até aqui,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha história, que, por seu amor incondicional e sua fidelidade, esteve presente durante toda a minha trajetória de vida, guiando meus passos, ouvindo e respondendo as minhas orações, abençoando-me com saúde, força, coragem e fé e erguendo-me diante dos obstáculos, concedendo-me vitória e aprendizados. Obrigada, Senhor, por fazer sempre o melhor para mim, por ter permitido a concretização deste sonho, por ter cuidado tão bem de mim durante todo o curso e não ter me deixado desistir no meio do caminho; enfim, por tudo o que tens feito e que ainda irás fazer em minha vida.

Aos meus amados pais Tiago Duarte e Luzia Duarte, pelo amor, pelo cuidado, pelo incentivo, pelas orações, por sempre terem acreditado em minha capacidade, por todos os esforços e investimentos feitos em minha educação para que eu pudesse chegar até aqui. Palavras não são capazes de expressar o meu amor por vocês e a imensa gratidão que sinto por terem celebrado minhas conquistas e lutado comigo diante das dificuldades. Vocês são meus maiores presentes, a expressão do amor e do cuidado de Deus por mim, obrigada por tudo!

Às minhas queridas irmãs Adna Duarte e Sara Duarte, e ao meu estimado cunhado Berg, a quem considero como um irmão, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me, cuidando-me, ajudando-me e torcendo por minha felicidade e realização profissional. Amo vocês!

Ao meu amado Diego David, pelo amor, pela companhia, pelo conforto nos momentos de angústia, por ter se alegrado com minhas conquistas e por ter contribuído de várias maneiras para que fosse possível eu atingir este objetivo. Você só veio para somar em minha vida, obrigada pela dedicação em me fazer feliz. Te amo!

Aos meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu concluísse esta etapa, oraram e torceram por mim. Em especial, agradeço a Laís Venâncio e a Diana Diniz, pela presença em minha vida desde a infância, por contribuírem para meu crescimento pessoal com conselhos, palavras motivadoras e orações, e também para minha vida acadêmica, auxiliando-me em diversos momentos do curso; e a Fernanda Almeida, pela

amizade verdadeira, pelo carinho, pela atenção, pela torcida e por todas as vezes que me apoiou e me incentivou a continuar lutando por meus objetivos.

À minha orientadora, Andréa Xavier, por quem tenho um apreço imenso, por ter me ensinado conteúdos teóricos, mas também sobre responsabilidade, ética, compromisso e amor pelo fazer psicológico. Professora, sou profundamente grata à senhora por toda a confiança em mim depositada e pelas oportunidades concedidas mediante os projetos de extensão e de pesquisa, os quais proporcionaram aprendizados e experiências que contribuíram para meu crescimento não só profissional, mas também pessoal. Suas orientações e saberes foram fundamentais para minha formação. Enfatizo minha gratidão por ter acreditado e confiado que eu poderia colocar em prática ações significativas, quando nem eu mesma acreditava.

Aos professores do curso, que foram fundamentais em minha trajetória acadêmica, sem os quais eu não teria chegado até aqui, como Dellane, Edmundo, Josevânia, Nelson Júnior e Wilmar. Em especial, agradeço a Gilvan de Melo, que supervisionou meu estágio com maestria, norteando-me em direção a uma prática repleta de sentido; a Lorena Bandeira, por suas aulas recheadas de dedicação, incentivo, paciência e humanidade; a José Roniere, por todo conhecimento passado, pela amizade, por ter acreditado em minha capacidade, principalmente durante os dois anos nos quais fui sua monitora, experiência esta que me enriqueceu bastante; a Laércia Maria, pelos saberes transmitidos com alegria, e por ter aceitado tão gentilmente o convite de participar da minha banca avaliadora.

Aos amigos que a Psicologia me presenteou, pelos momentos compartilhados na trajetória do curso. Em especial, sou grata a Ailany, Daniela, Emillyn, Gilclean, Katiúscia, Marineide, Paloma, Talita, Thamirys e Vinícius, pela companhia, pelos momentos que rimos e choramos juntos, pelos bons papos, pelas reflexões a respeito da Psicologia e da vida, pelo apoio e motivação quando necessários, enfim, pela bonita amizade que foi construída ao longo dos anos e que, por meu desejo, perdurará para além dos muros da universidade. Também quero agradecer ao colega de curso Leonam Amitaf, que se disponibilizou a me esclarecer algumas dúvidas em relação à pesquisa quando precisei.

À Universidade Estadual da Paraíba, pela oportunidade concedida para que eu pudesse realizar o curso e também ingressar em atividades extracurriculares, como os projetos de extensão e o PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica).

Aos funcionários do departamento de Psicologia, em especial, Robson, Leandro, Andressa, Paschoal, Fábio, Inalda e Silvia, que foram tão gentis, prestativos e eficientes em tantos momentos precisos durante minha caminhada acadêmica. Muito obrigada a todos!

À Katarina Paiva, por tantas vezes ter me tranquilizado, estendido a mão e me apoiado quando precisei.

À Secretaria de Educação, nas pessoas de Vera Lúcia Passos e Welba, que consentiram com a realização da pesquisa e auxiliaram na procura das escolas onde havia psicólogos atuando.

Aos gestores das escolas nas quais foi realizada a pesquisa, por abrirem as portas para o desenvolvimento desta, e aos demais funcionários que, de uma forma ou de outra, colaboraram com o estudo, como coordenadores, professores e porteiros.

Aos participantes da pesquisa, os quais foram tão receptivos e abertos, que me acolheram tão bem, acreditaram e colaboraram para o meu trabalho, contribuindo de forma significativa para meu crescimento profissional.

Aos irmãos da igreja Maranata, pelas orações em prol de minha vitória. Amo vocês!

“Bendiga ao Senhor a minha alma! Não esqueça de nenhuma de suas bênçãos!”

(Salmos 103:2)

“O que sabemos é uma gota; o que ignoramos é um oceano. Mas o que seria o oceano se não infinitas gotas?”.

Isaac Newton

RESUMO

As queixas escolares se referem às dificuldades no processo de escolarização e se constituem, no cenário brasileiro, no principal motivo de encaminhamentos de crianças e adolescentes aos serviços de psicologia. No atendimento a essa demanda, a postura do psicólogo é respaldada por sua perspectiva acerca dessa problemática, que pode ser tradicional, na qual se culpabiliza apenas o aluno e/ou suas famílias, ou crítica, em que são considerados os aspectos psicossociais e relacionais envolvidos. Considerando esses pressupostos, propôs-se, neste trabalho, a apreender as Representações Sociais (significados, crenças, concepções, condutas) sobre a queixa escolar elaboradas por psicólogos de escolas públicas municipais de Campina Grande-PB. Trata-se de um estudo de campo, de natureza qualitativa e exploratória, do qual participaram seis psicólogos escolhidos conforme critérios de conveniência e acessibilidade. Os instrumentos utilizados foram: questionário sociodemográfico, cujos dados foram tabulados no Microsoft Office Excel 2013 e analisados mediante estatística descritiva; e entrevista semiestruturada, em que as respostas foram transcritas e submetidas aos procedimentos da Técnica de Análise Temática de Conteúdo e analisadas conforme pressupostos da Teoria das Representações sociais e da literatura científica sobre a temática. A partir da análise dos resultados encontrados, verificou-se que as representações sociais dos participantes sobre a queixa escolar são ancoradas em concepções tradicionais, biomédicas e individualizantes, voltadas para a culpabilização de questões individuais da criança (biológicas, comportamentais e psicológicas), de suas famílias e/ou das condições de vidas adversas do seu meio social. Ademais, percebeu-se que essas representações são objetivadas na visão do ainda considerado aluno-problema, caracterizado como limitado por conta de seu insucesso escolar. Foi possível constatar, a partir das representações sociais evidenciadas, que as práticas e estratégias utilizadas pelos profissionais para lidar com o fenômeno também são predominantemente tradicionais, ancoradas no modelo clínico de atuação, com foco no atendimento individual do aluno, na orientação de professores e/ou familiares e no encaminhamento do educando. Por fim, considera-se que as discussões provenientes deste trabalho podem contribuir para despertar reflexões nos graduandos em Psicologia, bem como instigar posturas mais críticas dos profissionais que atuam nesse contexto. Além disso, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído, de alguma forma, para otimizar o processo educativo na escola, visto que os participantes, ao expor suas opiniões e atitudes, puderam refletir e repensar seu papel diante dessa problemática.

Palavras-chave: Representação social. Queixa escolar. Psicologia escolar e educacional.

ABSTRACT

School complaints refer to difficulties in the schooling process and constitute, in the Brazilian scenario, the main reason for referrals of children and adolescents to psychology services. In response to this demand, the psychologist's position is supported by his perspective on this problematic, which may be traditional, in which only the student and / or their families are blamed, or criticism, in which the psychosocial and relational aspects involved. Considering these presuppositions, it was proposed, in this work, to apprehend the Social Representations (meanings, beliefs, conceptions, behaviors) on the school complaint elaborated by public school psychologists of Campina Grande-PB. This study is characterized as a field, of a qualitative and exploratory nature, in which six psychologists were chosen according to criteria of convenience and accessibility. The instruments used were: sociodemographic questionnaire, whose data were tabulated in Microsoft Office Excel 2013 and analyzed using descriptive statistics; and semi-structured interview, in which the answers were transcribed and submitted to the procedures of the Content Thematic Analysis Technique and analyzed according to the assumptions of Theory of Social Representations and the scientific literature on the subject. Based in the analysis of the results found, it was verified that the social representations of the participants about the school complaint are anchored in traditional, biomedical and individualizing conceptions, aimed at blaming individual child issues (biological, behavioral and psychological), their families and / or the adverse living conditions of their social environment. In addition, it was perceived that these representations are objectified in the vision of the still considered problem student, characterized as limited because of his school failure. It was possible to verify, from the social representations evidenced, that the practices and strategies used by the professionals to deal with the phenomenon are also predominantly traditional, anchored in the clinical model of action, focusing on the individual attendance of the student, the orientation of teachers and / or in the referral of the student. Finally, it is considered that the discussions coming from this work can contribute to awakening reflections in the graduates in Psychology, as well as to instigate more critical positions of the professionals who work in this context. In addition, it is hoped that this research contributed in some way to optimizing the educational process in the school, since the participants, when presenting their opinions and attitudes, could reflect and rethink their role in this problem.

Keywords: Social representation. School complaint. School and educational psychology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS TRADICIONAIS FRENTE À QUEIXA ESCOLAR	14
2.2 PERSPECTIVAS E ATUAÇÕES EMERGENTES FRENTE À QUEIXA ESCOLAR...	16
2.3 CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE A QUEIXA ESCOLAR	18
2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	20
3 MÉTODO	23
3.1 TIPO DE PESQUISA	23
3.2 AMOSTRA.....	23
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	23
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS.....	24
3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	26
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PSICÓLOGOS	27
4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A QUEIXA ESCOLAR CONSTRUÍDAS E COMPARTILHADAS PELOS PSICÓLOGOS	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E DE PERFIL PROFISSIONAL	50
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	51
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (CEP-UEPB)	52

1 INTRODUÇÃO

De modo geral, as queixas escolares se referem às dificuldades enfrentadas por crianças e adolescentes no processo de escolarização (TRAUTWEIN; NÉBIAS, 2006; BRAY; LEONARDO, 2011; RODRIGUES; CAMPOS; FERNANDES, 2012); assim, podem ser produzidas e, por vezes, mantidas no cenário escolar (SOUZA, 2007). Segundo a literatura científica, as queixas escolares mais frequentes são as relacionadas a problemas de comportamento e a dificuldades de aprendizagem (CAVALCANTE; AQUINO, 2013; DAZZANI et al., 2014).

No Brasil, esse fenômeno é a principal razão dos encaminhamentos de alunos aos serviços de psicologia (FACCI; EIDT, 2011; NEVES, 2011). Nesse contexto, em sua atuação na escola, o psicólogo se depara com uma significativa quantidade de encaminhamentos realizados, em geral, pelos professores, para tratamento dos considerados “alunos-problema” – aqueles que, segundo os docentes, desobedecem às regras, possuem baixo rendimento escolar, são emocionalmente instáveis, pertencem a famílias consideradas por eles como “desequilibradas”, etc. No atendimento a essa demanda, a postura e a prática do psicólogo escolar e educacional é respaldada por sua concepção sobre as dificuldades enfrentadas pelos educandos, que pode ser tradicional, pautada em uma visão biomédica, ou crítica, norteadas por perspectivas psicossociais e relacionais.

O modelo tradicional de atuação pressupõe que esses problemas são advindos de questões individuais inerentes ao próprio sujeito (biológicas, intrapsíquicas, comportamentais etc.) e/ou às suas famílias, e que, por esse motivo, ele precisa ser diagnosticado e passar por um tratamento psicológico. Essa perspectiva individualista advém do surgimento da Psicologia, no final do século XIX e início do século XX, quando os psicólogos que atuavam em escolas, baseando-se em teorias médicas e naturalistas, adotavam uma postura predominantemente clínica (MARINHO-ARAÚJO; SOARES, 2010), buscando avaliar crianças e adolescentes a fim de separar os aptos dos não aptos para a aprendizagem (PATTO, 1990).

Por sua vez, o modelo de atuação baseado em uma perspectiva crítica surgiu na década de 1980 em oposição às concepções e práticas tradicionais e reducionistas até então adotadas pelos profissionais da Psicologia nas escolas. Os novos debates e questionamentos realizados nesse período no cenário da Psicologia Escolar e Educacional colaboraram para o surgimento de posturas críticas e reflexivas diante das queixas escolares, que passaram a ser consideradas

a partir de todos os fatores envolvidos em sua produção, sobretudo os políticos e os pedagógicos (LIMA, 2005).

Embora o movimento crítico tenha gerado avanços teóricos em relação a essa problemática, ainda se verifica, nos dias atuais, profissionais da Psicologia que possuem uma prática descontextualizada, reforçando o processo de culpabilização do “aluno-problema”. Dessa maneira, há uma tendência à patologização e à psicologização da queixa escolar, fenômenos que acontecem quando se recorre a soluções médicas e/ou psicológicas para tratar os problemas apresentados por crianças e adolescentes no processo educativo, que são eminentemente sociais.

Por isso, é necessário que os psicólogos que atuam em escolas busquem uma prática contextualizada, fundamentada em uma perspectiva crítica. Para tanto, deve considerar não só os aspectos individuais e a dinâmica familiar, mas também os demais elementos constitutivos das queixas escolares, tais como os determinantes sociais e relacionais (NEVES; MARINHO-ARAÚJO, 2006), de forma a ultrapassar a tendência de “culpabilizar” o indivíduo e/ou sua família (BRAGA; MORAIS, 2007).

Partindo desses pressupostos, considera-se importante estudar e refletir sobre a queixa escolar e os seus desdobramentos na vida dos que estão, direta ou indiretamente, envolvidos com esse fenômeno. Visando colaborar com o debate acerca dessa temática, foi desenvolvida, durante o ano letivo de 2016/2017, uma pesquisa sobre as representações sociais elaboradas por professores e psicólogos acerca da queixa escolar. Esta foi aprovada e vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a coordenação e orientação de uma professora* do departamento de Psicologia.

Com base na pesquisa do PIBIC anteriormente mencionada, foi feito um recorte que originou esta monografia, cujo foco é a queixa escolar apenas na perspectiva do psicólogo. Posto isso, o presente trabalho possui como objetivo geral apreender as representações sociais elaboradas por psicólogos de escolas públicas municipais de Campina Grande-PB sobre a queixa escolar. Para tanto, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: 1) caracterizar o perfil dos participantes quanto aos dados sociodemográficos e profissionais; 2) identificar os tipos e as causas das queixas escolares em suas perspectivas; 3) verificar as implicações das

* **Profª Drª Andréa Xavier de Albuquerque de Souza** – Coordenadora e orientadora da pesquisa do PIBIC Intitulada: “Representações sociais elaboradas por professores e psicólogos acerca da queixa escolar”, cota 2016/2017.

representações sociais sobre a queixa escolar nas estratégias utilizadas pelos profissionais para lidar com esse fenômeno.

Ressalta-se que este estudo foi subsidiado pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS), criada por Serge Moscovici. De forma geral, as representações sociais se referem aos saberes que são socialmente elaborados e compartilhados, destinados “[...] à interpretação e construção do real. [...] “Elas determinam o campo de comunicações possíveis, os valores ou ideias apresentadas nas visões compartilhadas pelos grupos e regulam, por consequência, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1976, p. 48-49). Logo, as representações sociais se referem às crenças, às imagens, aos significados construídos e compartilhados pelos sujeitos sociais acerca de determinado objeto social que os norteiam na forma como o tratam.

Faz-se preciso pontuar que esta pesquisa é justificada por sua relevância acadêmico-científica, pois contribuirá para enriquecer o debate sobre como os psicólogos de escolas públicas concebem as queixas escolares e como tais representações influenciam suas intervenções diante deste fenômeno. Além disso, poderá gerar saberes que beneficiará alunos de Psicologia e profissionais que lidam com esta demanda.

O referido estudo também possui relevância social na medida em que poderá promover reflexões e possível desejo de mudança, por parte dos participantes, sobre suas concepções e práticas frente à queixa escolar, fato que beneficiará as crianças e adolescentes envolvidas nesse contexto. Para Santos (2012), as representações sociais contribuem para gerar e manter preconceitos, mas também para favorecer transformações sociais, já que orientam condutas. Nessa perspectiva, dar voz aos profissionais para que expressem suas representações sociais contribui para despertar reflexões sobre seu papel diante deste fenômeno e oportunizar uma nova visão sobre ele, o que possibilitará a elaboração de estratégias mais eficazes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS TRADICIONAIS FRENTE À QUEIXA ESCOLAR

Os psicólogos escolares e educacionais se deparam com a demanda para atendimento infantil por motivo de queixa escolar (SOUZA, 2006) desde a época do reconhecimento da Psicologia enquanto ciência. Como expõe Lima (2005), a Psicologia foi, inicialmente, convidada para fornecer respaldos a questões pertinentes ao processo educativo escolar, e, por isso, a Educação se instituiu como o primeiro campo de aplicação dessa área do conhecimento. De acordo com Baía (2010, p. 25):

As origens históricas da Psicologia Escolar remontam ao século XIX. A expansão do ensino público nas cidades da América e da Europa, além da crescente ocorrência de problemas ligados aos menores (abandono, negligência, delinquência e outros), originou a procura por profissionais preparados para fornecer ajuda às escolas e aos órgãos jurídico-legais em relação a problemas de avaliação e compreensão das dificuldades existentes, bem como suas possíveis causas. E capazes, igualmente, de propor e implementar soluções.

Patto (1984), abordando sobre a trajetória da interface entre a Psicologia e a Educação no Brasil, a divide em três períodos cruciais: o da Primeira República, caracterizado pelos estudos laboratoriais e experimentais em Psicologia, seguindo os modelos da Europa, com mínima intervenção no contexto social; o de 1930 a 1960, quando houve a consolidação do capitalismo, tendo como marco o tecnicismo originado dos Estados Unidos, a partir do qual a atuação do psicólogo na educação era centrada no diagnóstico e no tratamento clínico dos alunos; o da década de 1960, época em que a prática desse profissional na escola se expandiu e se tornou mais sistemática, e ele passou a ser visto como o solucionador de problemas comportamentais e de aprendizagem dos educandos.

Ao se debruçar na história da Psicologia Escolar e Educacional no cenário brasileiro, Lima (2005) mostrou que as concepções teóricas e as posturas tradicionais adotadas pelo psicólogo frente às diversas dificuldades enfrentadas por alunos no processo de escolarização foram baseadas em três modelos principais (que não são substitutos um do outro): o psicométrico, o clínico e o compensatório.

Os primórdios da psicologia no Brasil ocorreram mediante a construção, em diversos estados, de laboratórios de Psicologia ligados às escolas normais, nos quais eram realizadas pesquisas com os alunos apontados como portadores de dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades especiais. Dessa forma, durante a República Velha (1889-1930), a atuação do

psicólogo no contexto educacional privilegiou o enfoque psicométrico (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Logo, recebendo forte influência da Psicologia norte-americana, experimental e tecnicista (MACHADO, 2010), a prática do psicólogo escolar e educacional frente às queixas escolares nesse período foi voltada para a demasiada aplicação de instrumentos psicológicos em discentes que apresentavam problemas no processo educativo (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). A psicometria era utilizada com a finalidade de selecionar e classificar tais alunos em normais ou anormais, para orienta-los e adapta-los (LIMA, 2005). Essa postura profissional baseada na avaliação psicométrica foi segregatória, pois teve o intuito de mensurar a capacidade de crianças e adolescentes para categoriza-los em aptos e não aptos para a aprendizagem e para o desenvolvimento no contexto escolar (GUZZO, et al., 2010).

Por esse motivo, data dessa época a raiz da política de exclusão escolar, uma vez que os indivíduos identificados como não aptos, incapazes, principalmente os oriundos das classes populares, foram excluídos do processo educacional regular ou designados para classes “especiais” (GUZZO et al., 2010). Por conseguinte, a ênfase nas diferenças entre os educandos contribuiu para a construção de um sistema negativo de comparação no processo educativo (MACHADO, 2010).

Na década de 1960, a Psicologia adotou o modelo clínico para lidar com as queixas escolares, cujo objetivo foi realizar psicodiagnósticos, com o auxílio dos testes, e desenvolver tratamento para as denominadas crianças-problemas – as que enfrentavam dificuldades (LIMA, 2005). A intervenção do psicólogo no cenário educacional era embasada em uma perspectiva terapêutica, centrando-se na dimensão individual do aluno, culpabilizando-o. Essa prática, de caráter clínico e remediativo, foi influenciada pela Medicina e sobreveio de uma concepção individualista, apoiada em fundamentações teóricas naturalistas e médicas acerca de problemáticas sociais e escolares (MARINHO-ARAÚJO; SOARES, 2010).

Portanto, o papel do profissional da Psicologia na educação passou a ser atender individualmente as crianças encaminhadas com queixas escolares de várias ordens com objetivos adaptacionistas, visando corrigi-las para se adaptarem às normas da escola e da sociedade (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009). Consistia, então, em um trabalho “limitado, reducionista, voltado para o atendimento de interesses individuais e distanciado das questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que permeiam as instituições educativas e o próprio processo educativo” (MACHADO, 2010, p. 21).

O modelo compensatório apresentado por Lima (2005) foi adotado nos anos de 1970, quando chegaram ao Brasil ideias norte-americanas fundamentadas na Teoria da Carência

Cultural (LIMA, 2005), que situava as causas dos problemas escolares das crianças pertencentes às classes populares no seu ambiente familiar e social. Acreditava-se que este não proporcionava os estímulos necessários para seu desenvolvimento cognitivo, prejudicando sua aprendizagem (SANTOS, 2012). Partindo dessa perspectiva, explicava-se: “os integrantes das ‘camadas desfavorecidas’ são portadores de *deficiências* perceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem suficientes para explicar seu baixo rendimento nos testes de inteligência e, conseqüentemente, seu fracasso escolar e social” (PATTO, 1984, p. 114, grifo da autora).

Era considerado, então, que as crianças pobres não tinham as mesmas aptidões que as de classe média e, por isso, necessitavam de recursos diferenciados para que pudessem aprender. Por esse motivo, foram criados Programas de Educação Compensatória, através do qual buscava-se, por meio de diagnósticos feitos a partir dos testes psicométricos, detectar as dificuldades e incapacidades das crianças carentes para programar meios psicopedagógicos que as conduzissem ao aprendizado (LIMA, 2005).

Em suma, como se pode perceber, as perspectivas e intervenções tradicionais dos psicólogos diante das queixas escolares transformaram os aspectos coletivos, sociais e políticos em problemas individuais e familiares e isentaram a responsabilidade das outras dimensões envolvidas no fenômeno, como as políticas e pedagógicas (LIMA, 2005). Desse modo, as dificuldades enfrentadas por crianças e/ou adolescentes na escola, foram, durante muito tempo, associadas aos seus fatores individuais e às suas condições adversas de vida.

2.2 PERSPECTIVAS E ATUAÇÕES EMERGENTES FRENTE À QUEIXA ESCOLAR

Em sua exposição sobre os modelos de atendimento psicológico em contextos escolares, Lima (2005) discutiu sobre o modelo crítico, originado do movimento crítico, ocorrido na década de 1980, que resultou da denúncia das concepções e práticas reducionistas dos psicólogos até o momento na escola. Os debates iniciados nesse período passaram a questionar a universalidade de teorias psicológicas e das técnicas avaliativas, estabelecendo um vínculo maior entre a Psicologia e a sociedade (VIANA, 2016). Assim, contribuíram para o surgimento de posturas críticas, engajadas com o desenvolvimento e com a inclusão social (BARBOSA; MARINHO-ARAUJO, 2010).

Desse modo, destaca-se que o movimento crítico despertou a atenção dos profissionais da Psicologia Escolar e Educacional para a necessidade de se considerar o contexto envolvido na produção e na manutenção das dificuldades no processo de escolarização. Portanto, estas

passaram a ser percebidas como socialmente construídas e analisadas de acordo com os fatores históricos, econômicos, políticos, sociais e pedagógicos (LIMA, 2005) implicados em seu desenvolvimento. Acerca disso, Tanamachi e Meira (2003, p. 29) alegam:

Entendemos a “queixa” como uma síntese de múltiplas determinações – relações familiares, grupos de amigos, contexto social e escolar, portanto, consideramos que a superação das condições nas quais a “queixa” é apresentada depende da ação comprometida e consciente de todos aqueles com elas envolvidos, mediada pelo psicólogo. [...] Escola, professores, pais, amigos, a criança e o próprio psicólogo precisam compreender que a “queixa” é apenas a aparência, [...] cabendo ao psicólogo mediar a compreensão da essência do que foi apresentado como “queixa”, por meio da investigação/explicação/ação conjunta.

Por isso, importa que o psicólogo inserido no contexto de educação formal analise criticamente a realidade e o cenário cotidiano de exclusão em que os estudantes vivem, para elaborar estratégias que leve a transformações tanto individuais quanto sociais. Para tal, deve ter um olhar ético e político a fim de compreender como as políticas sociais e a ideologia dominante afetam a rotina dos sujeitos e, então, buscar fundamentos teóricos e práticos que possibilitem um rompimento com o sistema de dominação. Através disso, utilizará o saber psicológico a serviço da construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais (GUZZO, 2007).

Logo, é essencial que, em suas estratégias para lidar com a demanda da queixa escolar, o psicólogo escolar e educacional se comprometa em romper com a tendência de culpabilizar o educando, que desconsidera o seu contexto histórico-social. Souza (2007, p. 154-155) aponta que a prática fundamentada em uma perspectiva crítica deve considerar, primordialmente, os seguintes aspectos:

- a. A produção da queixa produzida no espaço da escola;
- b. A construção de referenciais interpretativos que tenham como princípio a construção de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização;
- c. A atuação psicológica com uma finalidade emancipatória.

Dessa forma, em suas ações, esse profissional precisa despertar reflexões em todos os atores envolvidos no processo de escolarização (estudantes, professores, familiares etc.), com o intuito de trabalhar seus paradigmas e suas relações (ANDRADA, 2005). Uma alternativa de intervenção é o modelo proposto por Neves e Almeida (2003), citado por Neves e Machado (2007), denominado PAIQUE (Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas escolares), cujo objetivo é “conhecer a gênese das queixas escolares, enfatizando as

interações sociais estabelecidas com os estudantes, os fatores socioculturais, as políticas educacionais em vigência e o modo como ocorre a construção do conhecimento” (CAVALCANTE; AQUINO, 354).

O PAIQUE compreende a escola, a família e o aluno, funcionando em cinco níveis: 1) o encontro com o professor, que oferece-lhe uma escuta psicológica a fim de conhecer suas demandas; 2) o resgate e a análise da história escolar do aluno, tirando o tradicional foco na história clínica; 3) o encontro com a família, não para fazer anamnese, mas para proporcionar espaço para os familiares expressarem suas angústias; 4) o encontro individual com o discente, para ouvir suas percepções e expectativas acerca da sua trajetória escolar, bem como combinar a natureza do atendimento a ser realizado; 5) o encontro com o aluno nos grupos de atendimento, para que o trabalho ocorra de forma grupal. Depois do primeiro, os níveis seguintes só são contemplados caso haja necessidade, ou seja, se permanecer a queixa (NEVES; MACHADO, 2007).

Portanto, é necessário que as estratégias desenvolvidas frente aos problemas no processo educativo sejam fundamentadas em concepções integradoras e relacionais (OLIVEIRA; MARINHO-ARAUJO, 2009). Partindo da visão integral do sujeito, é possível otimizar sua aprendizagem, bem como seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor (GUZZO et al., 2010). Fazendo assim, o psicólogo contribuirá para o alcance da meta primordial da educação: a humanização (LIMA, 2005).

2.3 CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE A QUEIXA ESCOLAR

Diversas pesquisas (documentais, empíricas e/ou teóricas) acerca da queixa escolar foram realizadas nos últimos anos, não só por causa do interesse dos pesquisadores em investigar esse fenômeno, mas também pelas suas inquietações diante dos inúmeros encaminhamentos de crianças e adolescentes aos serviços de psicologia por essa demanda. Diante disso, considera-se relevante apresentar alguns estudos que contribuíram para o debate sobre essa temática.

Rodrigues, Campos e Fernandes (2012) analisaram 1.590 prontuários psicológicos associados à queixa escolar de pacientes atendidos no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. No que diz respeito, especificamente, à caracterização da queixa escolar, os autores analisaram o conteúdo dos prontuários e delimitaram sete categorias globais, relacionadas às razões da queixa, sendo que as mais frequentes e expressivas foram: coocorrência de problemas comportamentais e dificuldade de

aprendizagem (30,6%); dificuldades de aprendizagem (26,5%); problemas comportamentais (24%). Os autores também detectaram a necessidade de contextualização da queixa escolar na atuação profissional.

Já a pesquisa realizada por Bray e Leonardo (2011) buscou investigar a compreensão de 20 educadoras, 12 de escolas públicas e 12 de escolas privadas, sobre a queixa escolar, mediante entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que as educadoras de ambos os tipos de escola entendem que essa problemática é diretamente vinculada às dificuldades de aprendizagem e aos problemas comportamentais das crianças. Logo, segundo as participantes, os problemas no processo de escolarização se referem tão somente a questões individuais do aluno, concepção esta que desconsidera a organização e a estrutura social (modo de produção e condições socioeconômicas) envolvidas nesse fenômeno.

Outro importante estudo foi o realizado por Marçal e Silva (2006) com 16 psicólogos de ambulatorios do sistema público de saúde mental de uma cidade mineira, cujo propósito foi, sobretudo, verificar a percepção desses profissionais acerca da queixa escolar. As autoras notaram que as concepções dos entrevistados foram “vinculadas a uma leitura psicologizante e que patologiza o processo de escolarização” (p. 129), pois a maior parte atribuiu a responsabilidade pelas dificuldades apenas aos alunos e/ou suas famílias. Puderam observar, também, que alguns psicólogos tentaram levar em conta os aspectos sócio-históricos e relacionais, mas ficaram confusos quando precisaram articulá-los com a prática.

Por sua vez, Cavalcante e Aquino (2013) realizaram uma pesquisa com o intuito de conhecer as perspectivas e formas de atuação de 30 psicólogos escolares de João Pessoa quanto às queixas escolares. Os resultados apontaram para a diversidade de queixas escolares encaminhadas aos profissionais, que foram relacionadas, em sua maior parte, a problemas comportamentais e de aprendizagem. Ademais, foi verificado que os participantes consideraram que as causas dos problemas escolares dos discentes se situavam, predominantemente, em suas famílias. Assim, as intervenções diante dessa demanda eram majoritariamente de caráter tradicional, direcionadas, principalmente, aos educandos e aos pais.

Santos (2012) realizou um estudo cujo objetivo foi apreender as representações sociais sobre o fracasso escolar construídas e compartilhadas por sessenta psicólogos educacionais da Região Metropolitana do Recife. Os resultados obtidos indicaram a tensão individual *versus* coletivo nas representações sociais, pois muitos participantes apresentaram concepções centradas na culpabilização dos envolvidos no fracasso escolar (estudantes, familiares, docentes), porém, outros, expressaram perspectivas relacionais, voltadas para o contexto do

surgimento da queixa, considerando-a como constituída nas relações sociais. Por esse motivo, o autor concluiu que as representações sociais dos psicólogos acerca do fracasso escolar estão passando por um processo de transformação, apesar de a maioria dos entrevistados ainda tê-lo relacionado a fatores individuais dos estudantes.

De maneira geral, nota-se que os estudos apresentados alcançaram resultados semelhantes: apesar dos avanços decorrentes do movimento crítico, como já citado anteriormente, as queixas escolares ainda são vistas e tratadas como sendo questões de responsabilidade apenas do aluno e/ou de sua família. Porém, a última pesquisa exposta, feita por Santos (2012), indica a transição das concepções sobre esse fenômeno centradas no aspecto biológico e individual para a compreensão de que as dificuldades escolares devem ser contextualizadas e percebidas como socialmente constituídas.

2.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi criada por Serge Moscovici e surgiu como crítica às pressuposições positivistas e funcionalistas que exaltavam as ciências como donas da “verdade” e menosprezavam os saberes populares. Tal abordagem teórica foi inserida na psicologia em 1961, oriunda da pesquisa de Moscovici acerca do fenômeno da socialização do novo saber da época, a Psicanálise, e de sua apropriação pelos parisienses. O estudo, relatado na obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público” (MOSCOVICI, 1976), buscou entender os processos de formação dos saberes do senso comum, partilhados socialmente como uma tentativa de construir e interpretar o real (MOSCOVICI, 2003).

Segundo explica Jodelet (2001), as representações sociais (RS) se constituem em um saber prático que orienta os sujeitos e grupos sociais em suas formas de nomear e definir conjuntamente os diversos fatores da realidade, favorecendo a tomada de decisões e a orientação de comportamentos. Por conseguinte, uma RS sempre envolve a relação entre um conteúdo – concepções, crenças, atitudes, imagens etc. – associado a um objeto a partir de um sujeito – indivíduo ou grupo social.

As RS circulam, entrecruzam-se e são cristalizadas de maneira contínua, mediante, por exemplo, palavras e gestos do cotidiano; elas se fazem presentes na maior parte das relações constituídas, dos objetos produzidos ou consumidos e das comunicações estabelecidas (SANTOS; DIAS, 2015). Nesse contexto, a TRS pode ser utilizada para responder a questões relativas a crenças e relações sociais, descobrir fenômenos novos e estudar o pensamento, a linguagem e a comunicação do senso comum (MOSCOVICI, 2003). Assim, a TRS atenta-se

para a maneira como ocorre o processo de produção do conhecimento, simultaneamente, individual e coletivo, na construção das RS, um saber prático, de senso comum (CRUSOÉ, 2004).

Crusoé (2004, p. 107) lembra que a “representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica”. Se for tratada em termos de produto, a TRS é voltada para o conteúdo das representações, para o saber do senso comum, o qual permite aos sujeitos interpretar a realidade e orientarem a comunicação e, conseqüentemente, suas práticas. Por sua vez, se abordada em posição de processo, a TRS procura compreender como as RS são construídas e como acontece a transformação do desconhecido em algo familiar a partir de pensamentos preexistentes (CRUSOÉ, 2004).

De maneira geral, a principal finalidade das RS é justamente tornar familiar aquilo que ainda é novo, não-familiar (MOSCOVICI, 2003). Esse movimento ocorre por meio de dois processos, desenvolvidos concomitantemente, formadores das RS: a ancoragem e a objetivação, que, para Moscovici (2003, p. 78):

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido

A ancoragem faz referência à integração cognitiva do objeto da representação – ideias, indivíduos, situações, relações – ao pensamento social preexistente (SÁ, 1993). Este mecanismo sociocognitivo é responsável pela atribuição de sentido a um dado aspecto da realidade (acontecimento, pessoa ou objeto) a partir de conhecimentos prévios (valores da sociedade); pela instrumentalização social do saber, que permite a inserção dos elementos representacionais nas relações; e pelo enraizamento do objeto e de sua representação (ARRUDA, 2011 apud SOUZA, 2013) na memória social, fazendo com que as novas representações se assentem no sistema de representações preestabelecido. Logo, ancorar é classificar em um sistema prévio de categorias algo estranho e denomina-lo com palavras conhecidas, visando torna-lo identificável (SANTOS, 2012).

Como explana Souza (2013, p. 114), a objetivação é uma operação mediante a qual “noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível, tornando-se tão vívidos que seu conteúdo interno assume o caráter de uma realidade externa”. Portanto, envolve as formas por meio das quais um fenômeno é pensado concretamente, assumindo materialidade.

Através disso, as informações recebidas acerca de um conceito ou objeto são organizadas para que adquiram uma imagem coerente (CRUSOÉ, 2004). Conforme Santos (2012, p. 20), “objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem, transferir o que está na mente para algo que exista no mundo”.

No domínio da pesquisa, a TRS auxilia no entendimento de como os sujeitos e grupos sociais atribuem significado e interpretam determinado fenômeno social (JODELET, 2001). Assim, estudar as RS consiste na apreensão dos saberes práticos, socialmente produzidos; na compreensão dos modos de agir e de pensar das pessoas, considerando que elas tendem a se comportar de acordo com a sua visão da realidade.

3 MÉTODO

3.1 TIPO DE PESQUISA

O presente trabalho se trata de um estudo de campo, de caráter exploratório, desenvolvido em uma abordagem qualitativa. Tal modalidade visa analisar e compreender as diferentes perspectivas e representações sobre determinado assunto, bem como o que as fundamenta (GASKELL, 2005). Segundo defendem Gerhardt e Silveira (p. 32) “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

3.2 AMOSTRA

A amostra desta pesquisa foi composta por dez psicólogos, um homem e nove mulheres, com idade média de 49,4 anos, que trabalham na rede pública municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB. Ressalta-se que a seleção dos participantes foi não-probabilística e seguiu os critérios de conveniência e de acessibilidade. O tamanho da amostra foi delimitado conforme o critério de saturação, que consiste na suspensão de novos participantes quando as respostas obtidas passam a apresentar repetição e/ou redundância (SÁ, 1998). Vale destacar que os participantes estiveram distribuídos em nove escolas municipais. Em cada instituição escolar, havia um psicólogo trabalhando, com a exceção de uma escola, na qual duas psicólogas atuavam.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Segundo Santos (2012, p. 69), “a informação obtida por meio de questionários permite destacar as características de grupos sociais”. Por isso, para traçar o perfil característico dos participantes, foi utilizado um questionário (ver APÊNDICE A) que contemplou questões relativas a variáveis sociodemográficas (sexo e idade) e a informações profissionais (área de estágio curricular, nível de formação, tempo de atuação na escola pesquisada, abordagem teórica utilizada) dos participantes.

Além disso, utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada, que envolveu questões abertas e permitiu apreender e explorar os conteúdos das representações sociais dos profissionais sobre o objeto de estudo. Embora se baseie em perguntas previamente

elaboradas, esse instrumento propicia ao pesquisador certa flexibilidade na condução da entrevista, permitindo que os entrevistados discorram de maneira espontânea sobre outros assuntos que poderão surgir como desdobramentos da temática central estudada, sem que haja condições preestabelecidas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

As questões do roteiro da entrevista semiestruturada (ver APÊNDICE B) foram elaboradas de acordo com a literatura científica sobre o tema e considerando os objetivos da pesquisa. Logo, foram feitas perguntas que permitissem a apreensão das concepções e práticas dos psicólogos frente às dificuldades de escolarização dos alunos. Ao total, realizou-se dez entrevistas, quantidade esta delimitada por meio do critério de saturação, conforme citado anteriormente.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

Inicialmente, apresentou-se o projeto de pesquisa à Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, que forneceu uma lista de escolas públicas onde havia psicólogos atuando e autorizou a realização da pesquisa nesses locais. Após isso, foram feitas visitas às instituições escolares a fim de apresentar a proposta de pesquisa aos gestores e solicitar-lhes permissão para seu desenvolvimento. Para deixá-los cientes do consentimento da Secretaria de Educação, foi-lhes entregue o Termo de Autorização para Pesquisa, gerado pelo próprio órgão. Aos gestores que concordaram com a realização do estudo, foi-lhes requisitada a assinatura do Termo de Autorização Institucional.

Posteriormente, contatou-se os psicólogos das escolas autorizadas para convidá-los a contribuir para a efetivação da pesquisa, enfatizando-se os objetivos, os métodos e a relevância desta. Os profissionais que aceitaram participar da coleta dos dados leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando cientes da garantia do anonimato, do sigilo das informações e da possibilidade de livre desistência a qualquer instante, sem serem prejudicados por isso.

A coleta dos dados se iniciava com a aplicação do questionário, e, em seguida, realizava-se a entrevista semiestruturada, que era gravada mediante o consentimento prévio de cada entrevistado a partir da assinatura do Termo de Autorização para Gravação de Voz. Importa esclarecer que os instrumentos foram aplicados de forma individual, em local reservado disponibilizado pela própria escola na qual o participante trabalhava, e na data e horário escolhidos por cada profissional.

Quanto ao processamento e análise dos dados, as informações obtidas nos questionários foram organizadas em planilha no Microsoft Office Excel 2013 e analisadas através de estatística descritiva. Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas foram transcritas na íntegra e, posteriormente, submetidas à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2012). Esta compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, de maneira sistemática e objetiva, permite a descrição do conteúdo de mensagens e a inferência de conhecimentos acerca de sua produção/recepção. Desse modo, seu objetivo é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Destaca-se que, no presente trabalho, realizou-se a análise de conteúdo do tipo temática, que busca “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2004, p. 209). Assim, seguiu-se as três etapas da técnica descritas por Bardin (2012), a saber: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase envolveu a constituição do *corpus*, ou seja, a seleção do material – formado pela união das dez entrevistas transcritas –, bem como sua leitura flutuante (superficial), a fim de gerar impressões iniciais (GODOY, 1995). Na segunda etapa, procedeu-se aos processos de codificação e de categorização, isto é, recortou-se o texto das entrevistas em unidades de registros (frases) e as informações foram agrupadas em categorias e subcategorias, obedecendo às regras da exaustividade e da exclusividade (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Por último, a terceira fase do tratamento dos dados das entrevistas foi destinada à condensação dos resultados para a análise, culminando em interpretações inferenciais. Como sugere Godoy (1995), buscou-se captar não só os conteúdos manifestos, mas também os latentes, que, no caso deste estudo, refere-se aos conteúdos inclusos nas falas dos psicólogos, com o objetivo de compreender a construção de significados que esses atores sociais exteriorizaram em seus discursos.

Enfatiza-se que a pesquisa foi subsidiada pelos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS), sobretudo em seus processos formadores (ancoragem e objetivação), para promover o diálogo entre o quadro teórico existente sobre a queixa escolar e as concepções e práticas dos psicólogos entrevistados acerca de tal fenômeno. Foi devido à busca pela compreensão das representações sociais desses sujeitos que se optou por coletar os dados mediante entrevistas individuais e trata-los pela análise de conteúdo, pois essa

articulação, segundo Sá (1998, p. 86), é “quase o ‘romeu e julieta’ das representações sociais”.

3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O presente estudo obedeceu aos critérios éticos estipulados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que implementa normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012). Dessa forma, a coleta dos dados só foi iniciada após submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (CEP-UEPB) e sua devida aprovação (ver ANEXO A). Além disso, como já citado, as identidades dos participantes foram resguardadas e seus direitos foram assegurados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização para Gravação de Voz.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

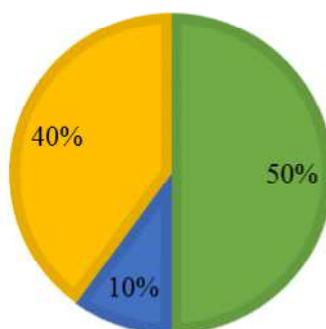
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PSICÓLOGOS

Com o intuito de conhecer os participantes da pesquisa, buscou-se caracterizar seu perfil. Em relação ao sexo, participaram do estudo nove mulheres (90%) e um homem (10%). Como defende Santos (2012), o predomínio de pessoas do sexo feminino entre os profissionais da Psicologia é uma característica forte da profissão, fato que praticamente não sofreu alteração nos últimos anos; consequentemente, a escola é um campo de atuação no qual predominam as mulheres.

No que concerne à faixa-etária, as idades dos entrevistados variaram entre 45 e 62 anos ($M = 49,4$), sendo que 50% tem de 45 a 50 anos. O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos sujeitos por idade.

Gráfico 1 – Idade dos psicólogos (em anos)

■ De 45 a 50 ■ De 51 a 56 ■ De 57 a 62



Fonte: Autoria própria.

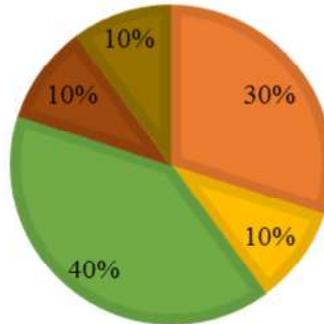
Constatou-se também que apenas 20% dos participantes exercem a profissão exclusivamente na instituição pesquisada, pois 80% atuam em outra escola pública. Este fato pode sugerir certo comprometimento na profundidade do trabalho realizado, pois os psicólogos podem ficar sobrecarregados ao atuarem em mais de um âmbito e ter a qualidade do seu trabalho prejudicada. Ademais, aponta para o número reduzido de psicólogos atuando na rede municipal de ensino de Campina Grande, o que indica a falta de concursos públicos na cidade para contratação de novos profissionais.

Quanto ao tempo de atuação na escola local da pesquisa, conforme exposto no Gráfico 2, 40% dos participantes trabalham na instituição no período de até 10 anos, 50% de 11 a 20 anos e 10% há mais de 20 anos. Logo, foi verificado um tempo significativo de exercício no

mesmo estabelecimento de ensino, indicando que os entrevistados possuem experiência relevante no âmbito educacional e, provavelmente, pretendem se aposentar nessa área.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na escola (em anos)

■ Até 5 ■ De 6 a 10 ■ De 11 a 15 ■ De 16 a 20 ■ Acima de 20

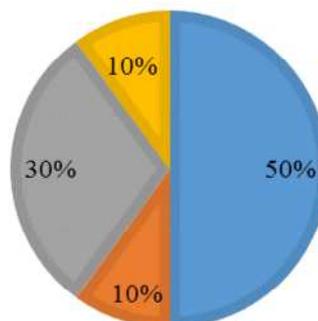


Fonte: Autoria própria.

Em relação à área do estágio curricular realizado durante a graduação em Psicologia, 50% dos sujeitos optaram por estágio na área clínica, 30% na escolar/educacional, 10% tanto na clínica quanto na escolar/educacional e 10% na clínica, escolar/educacional e hospitalar, como apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Área do estágio curricular

■ Clínica ■ Clínica e Educacional
■ Educacional ■ Clínica, Hospitalar e Educacional



Fonte: Autoria própria.

Dessa maneira, notou-se que metade dos indivíduos teve formação clínica, embora a prática seja na área escolar e educacional, dado que confirma a hegemonia da ênfase clínica no curso de Psicologia, um traço marcante da profissão.

Considera-se que a atuação de psicólogos com formação clínica em escolas é um fator que desperta a atenção e requer, por parte deles, uma reflexão sobre as concepções que possuem em relação à queixa escolar e as formas de atuação frente a esse fenômeno. É

fundamental que adotem uma postura clínica baseada em uma perspectiva biomédica diante das queixas escolares. Logo, precisam ser cuidadosos para que os aspectos individuais do educando (questões psíquicas, biológicas, comportamentais etc.) não sejam supervalorizados em detrimento dos fatores psicossociais (políticos, econômicos, socioculturais, dentre outros) que envolvem a produção das dificuldades escolares, evitando ações individualistas, reducionistas e pouco críticas.

Outra questão a ser destacada é o fato de 20% dos participantes terem mencionado a realização de estágio em mais de uma área. Segundo Santos (2012), isso revela dúvida entre os graduandos em Psicologia quanto ao campo no qual devem atuar e/ou receio de se centrar somente em uma área no exercício profissional.

Os dados referentes ao nível de formação dos entrevistados apontaram que 30% possuem apenas ensino superior, 10% mestrado e 60% especialização – Sexualidade Humana (10%), Formação do Educador (10%), Psicologia da Personalidade (10%), Psicopedagogia (10%), Psicopedagogia e Educação Infantil (10%), Educação Infantil (10%). Portanto, houve predominância de profissionais que reconheceram a importância de ampliar seus conhecimentos através de formação complementar.

Quanto ao referencial teórico utilizado para orientar as ações desenvolvidas no contexto educativo, 10% dos indivíduos responderam que se baseiam em uma perspectiva existencialista fenomenológica, 40% alegaram que sua atuação é norteadas por teóricos como Piaget e Vigotsky e 50% afirmaram não utilizar nenhuma teoria específica. A constatação de que 50% dos profissionais não se baseiam em nenhum referencial teórico sugere que eles não estão fundamentados de modo suficiente, o que possibilita a adoção de posturas pouco críticas frente às questões escolares, dentre elas, a queixa escolar.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A QUEIXA ESCOLAR CONSTRUÍDAS E COMPARTILHADAS PELOS PSICÓLOGOS

Como já mencionado anteriormente, a discussão dos resultados deste trabalho foi subsidiada, além da literatura científica sobre a temática, pela Teoria das Representações Sociais (TRS). Entende-se que estudar as Representações Sociais implica em “investigar o que *pensam* os indivíduos acerca de determinado objeto (natureza e conteúdo da representação), *porque pensam* (funções da representação) e *como pensam* (processos e mecanismos que possibilitam a gênese da representação)” (SANTOS, 2012, p. 17, grifo do autor).

No contexto deste trabalho, a TRS colaborou para identificar e analisar o que pensam (significados, crenças, imagens) os psicólogos sobre a queixa escolar e como agem (estratégias utilizadas) para lidar com este fenômeno no cotidiano profissional. Além disso, mediante os conceitos de ancoragem e de objetivação, a referida abordagem teórica contribuiu para conhecer os mecanismos utilizados pelos participantes para elaborarem suas representações acerca do objeto social em questão.

Posto isso, a partir da análise de conteúdo realizada nas entrevistas, foi possível apreender as representações sociais dos psicólogos da rede pública de ensino sobre a Queixa Escolar. Assim sendo, constituiu-se uma classe temática denominada “Queixa Escolar” e obteve-se o registro de 383 unidades temáticas, que foram distribuídas em quatro categorias – *Tipos (32,64%), Causas Atribuídas, (29,76%), Estratégias Utilizadas (28,98%), Dificuldades no Trabalho (8,62%)* – e 16 subcategorias, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Categorias e Subcategorias relativas à Queixa Escolar com suas respectivas frequências e porcentagens de unidades temáticas

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	F	%
QUEIXA ESCOLAR	TIPOS (32,64%)	Dificuldades de aprendizagem	60	48,00
		Problemas de comportamento	32	25,60
		Questões de ordem afetivo-emocional	15	12,00
		Problemas de ordem física ou mental	10	8,00
		Outros tipos de queixas	8	6,40
		<i>Subtotal</i>	125	100,00
	CAUSAS ATRIBUÍDAS (29,76%)	Questões familiares e/ou condições de vida adversas	72	63,20
		Fatores intraescolares	35	30,70
		Outras causas	7	6,10
		<i>Subtotal</i>	114	100,00
	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS (28,98%)	Atendimento ao aluno	28	25,23
		Orientação aos professores e/ou às famílias	27	24,32
		Encaminhamentos	22	19,82
		Observação, avaliação e/ou anamnese	16	14,41
		Outras estratégias	18	16,22
		<i>Subtotal</i>	111	100,00
DIFICULDADES NO TRABALHO (8,62%)	Falta de parceria da família	15	45,46	
	Estrutura física ou técnica da escola	9	27,27	
	Outras dificuldades	9	27,27	
	<i>Subtotal</i>	33	100,00	
TOTAL DE UNIDADES TEMÁTICAS			383	100,00

Fonte: Autoria própria.

A categoria *Tipos* ($f=125$; 32,64%), relacionada à tipologia das queixas escolares na visão dos psicólogos, foi a mais frequente em suas falas e compreendeu cinco subcategorias, a saber: a) *Dificuldades de aprendizagem*; b) *Problemas de comportamento*; c) *Questões de ordem afetivo-emocional*; d) *Problemas de ordem física ou mental*; e) *Outros tipos de queixa*.

A subcategoria *dificuldades de aprendizagem* ($f = 60$; 48,00%) obteve maior concentração de unidades temáticas, tendo abrangido questões como: dificuldades de aprendizagem (não especificadas nos discursos); dificuldades em entender o conteúdo, acompanhar a turma e/ou em fazer as atividades; problemas na leitura e/ou na escrita e na alfabetização; falta de atenção, falta de concentração e/ou hiperatividade; dislexia e/ou dislalia.

Os dados supracitados podem ser verificados nos seguintes relatos dos participantes: “*crianças que têm atrasos, dificuldades, que têm algum empecilho nessa questão da aprendizagem*” (Psicóloga 7); “*eles têm uma dificuldade de aprendizagem muito grande*” (Psicóloga 3); “*criança que não consegue aprender*” (Psicóloga 10); “*eles não conseguem acompanhar o conteúdo*” (Psicóloga 3); “*quando eles (...) não tão conseguindo acompanhar (...), tá num nível bem aquém da turma*” (Psicóloga 5); “*tem menino que sai do quinto ano sem saber ler, sem saber escrever*” (Psicólogo 2); “*tem a ver com a falta (...) de atenção, concentração*” (Psicóloga 1); “*algumas crianças que apresentam realmente dificuldades (...) de aprendizagem, tipo apresenta uma dislexia*” (Psicóloga 7).

Ao consultar a literatura científica, nota-se que vários pesquisadores (SOUZA, 2000; CABRAL; SAWAIA, 2001; SCORTEGAGNA; NAKAMURA et al., 2008; FRANCO, 2009; BRAY; LEONARDO, 2011; RODRIGUES; CAMPOS; FERNANDES, 2012; CAVALCANTE; AQUINO, 2013; ENCARNAÇÃO JÚNIOR, 2015) também constataram que as dificuldades de aprendizagem estão dentre as queixas escolares mais frequentemente apontadas em relação à tipologia queixas escolares.

Outra subcategoria com frequência relativamente alta foi *problemas de comportamento* ($f=32$; 25,60%), que compreendeu aspectos referentes à falta de limites, à indisciplina e à agressividade das crianças e/ou dos adolescentes. Ressalta-se que estudiosos como Souza (2000), Cabral e Sawaia (2001), Nakamura et al. (2008), Franco (2009), Bray e Leonardo (2011), Rodrigues, Campos e Fernandes (2012), Cavalcante e Aquino (2013) e Encarnação Júnior (2015) também perceberam que questões relativas às condutas dos estudantes são associadas à queixa escolar.

Os fatores mencionados podem ser ilustrados pelos trechos de discursos a seguir: “*as queixas (...) tão relacionadas ao comportamento dos alunos (...) nos momentos de intervalo,*

nas horas de aula, a questão da indisciplina deles” (Psicóloga 8); *“as queixas mais comuns são a questão da violência, né? alunos super agressivos*” (Psicólogo 2); *“criança que (...) bate em todo mundo, arenga com todo mundo*” (Psicóloga 9); *“também com relação à questão de indisciplina, (...) essa questão (...) da adaptação das crianças na escola com relação a seguir as regras*” (Psicóloga 7).

Além disso, foi perceptível nas respostas dos entrevistados *questões de ordem afetivo-emocional* ($f=15$; 12,00%), também encontradas nos estudos de Melo e Perfeito (2006) e Rodrigues, Campos e Fernandes (2012). As unidades temáticas dessa subcategoria abrangeram fatores como: autoestima; carência afetiva; instabilidade de humor e isolamento/timidez/introspecção.

A subcategoria anteriormente citada pode ser constatada nestes recortes de relatos: *“eles têm sempre uma instabilidade afetiva, (...) um rebaixamento de humor, ou humor exaltado*” (Psicóloga 3); *“são meninos (...)às vezes de autoestima baixa, (...) não valorizados*” (Psicóloga 6); *“são crianças que têm uma carência afetiva enorme*” (Psicóloga 9); *“problemas (...) de alunos que não se integra, (...) como a timidez*” (Psicóloga 1); *“que ele tenha uma dificuldade de socialização, que seja um aluno muito introspectivo*” (Psicóloga 3); *“apresenta um certo isolamento*” (Psicólogo 2).

Por sua vez, a subcategoria *problemas de ordem física ou mental* ($f=10$; 8,00%), como o próprio nome sugere, engloba fatores relativos à saúde do discente, incluindo dificuldades sensoriais, como indicado em seus relatos: *“criança autista (...) um problema (...) que mexa com a estrutura (...) saudável do corpo*” (Psicólogo 2); *“criança que tem uma dificuldade de fala muito grande, (...) um PC ((paralisia cerebral)) que veio pra escola*” (Psicóloga 3); *“a gente tem um número de crianças hoje que (...) são especiais*” (Psicóloga 7); *“tem crianças com deficiências*” (Psicóloga 10).

A subcategoria *outros tipos de queixas* ($f=8$; 6,40%) foi pouco recorrente e englobou o absenteísmo, a inadaptação à escola, as dificuldades nas relações sociais e a sexualidade precoce, como se pode observar nas declarações seguintes: *“crianças que faltam muito*” (Psicóloga 10); *“a gente tem muito caso de infrequências*” (Psicóloga 8); *“a questão (...) das crianças não conseguirem se adequar a um padrão, né? que a escola determina*” (Psicóloga 7); *“problemas de (...) relacionamento interpessoal, entre (...) aluno-aluno, professor-aluno*” (Psicóloga 4); *“a questão da sexualidade, (...) criança (...) falando em namoro, né? quando o próprio corpinho dela num tá preparado pra isso*” (Psicóloga 10).

Percebeu-se o processo de ancoragem nos discursos dos psicólogos sobre a tipologia das queixas escolares, visto que foram utilizadas a classificação e a denominação, que são

elementos constituintes deste mecanismo sociocognitivo (SÁ, 1993), para dar significado, sentido e tornarem o fenômeno mais familiar e menos estranho. Vale mencionar que, durante as entrevistas, observou-se que o termo “queixa escolar” não era de conhecimento da maioria dos participantes; estes só passaram a reconhecer o fenômeno quando a pesquisadora utilizava “dificuldades no processo de escolarização” como sinônimo dele.

Como explicam Ferreira e Brum (2000, p. 8), “a classificação se dá por ideias prévias que temos em nossa memória, na qual inserimos o novo objeto e passamos a denominá-lo por palavras conhecidas ou construídas, localizadas dentro de nossa cultura”. Assim, os entrevistados atribuíram sentido, classificaram e nomearam as queixas escolares a partir do repertório cognitivo de elementos previamente conhecidos, identificando-as como vinculadas, sobretudo, a dificuldades de aprendizagem, a problemas comportamentais, a carências emocionais e afetivas e a questões de saúde física e/ou mental.

Constatou-se que os participantes também utilizaram o recurso sociocognitivo de objetivação, cuja função é materializar conceitos abstratos (MOSCOVICI, 1976), para conceder características concretas e materiais às suas noções de queixa escolar. Em suas representações, os psicólogos criaram uma imagem da “criança-problema”, apontando características que as associavam diretamente às dificuldades no processo de escolarização.

Dessa forma, o aluno identificado como problemático pelos participantes foi objetivado como um indivíduo limitado, porque não consegue ler e escrever de forma adequada; não presta atenção e não se concentra na aula; é desinteressado pelas atividades escolares; comporta-se de maneira indisciplinada e sem limites; é emocionalmente instável; possui distúrbios psicológicos etc. Portanto, os entrevistados usaram exemplos como esses para definirem o objeto social alvo de suas representações, expressando a forma como o concebem.

Diante disso, foi possível analisar que as perspectivas dos participantes apontam para a culpabilização do sujeito por seu próprio insucesso escolar e, assim, são ancoradas no viés biomédico, presente na Psicologia Escolar e Educacional durante muito tempo, como já explanado anteriormente, e que ainda vigora nos dias atuais. O discurso médico dos problemas escolares, vigente nas representações dos sujeitos, atribui aos alunos deficiências biopsicológicas, buscando explicações para o fenômeno da queixa escolar, centrando-se majoritariamente no aspecto individual (ZUCOLOTO, 2007). Quanto a essa concepção, Meira (2003, p. 22) afirma:

Partindo desse olhar, problemas de aprendizagem e ajustamento dos alunos à escola são explicados como consequência de dificuldades orgânicas; características individuais de personalidade, capacidade intelectual ou habilidades perceptivomotoras; problemas afetivos e vivenciais; comportamentos inadequados; carências psicológicas e culturais; dificuldades de linguagem; desnutrição; despreparo para enfrentar as tarefas da escola; falta de apoio da família; “desagregação familiar”.

No que diz respeito à segunda categoria, intitulada *Causas Atribuídas* ($f=114$; 29,76%) à queixa escolar, de acordo com os conteúdos apresentados na Tabela 1, foi composta pelas três subcategorias mencionadas a seguir, em ordem de maior frequência: a) *Questões familiares e/ou condições de vida adversas*; b) *Fatores intraescolares*; c) *Outras causas*.

A subcategoria *questões familiares e/ou condições de vida adversas* ($f=72$; 63,20%) englobou elementos como: a falta de ajuda, de estimulação e o desinteresse dos familiares na vida escolar dos educandos; a desestruturação familiar, gerada por pais separados, presidiários ou envolvidos com o álcool ou outras drogas; a negligência da família, como o abandono das crianças, deixando-as aos cuidados de outros familiares; as condições precárias do meio social, como pobreza, violência, falta de higiene e de alimentação, dentre outras.

As respostas a seguir revelam essas constatações: “*num tem incentivo dos pais, (...) o pai num sabe que ele tem que ter um horário pra estudo (...), quando a gente faz uma reunião os pais não comparecem, (...) e a mãe quer bater, quer agredir o filho*” (Psicóloga 3); “*pais que são drogados, presidiários, (...), tem muita mãe aqui que é usuária de crack (...) e não tem como acompanhar essas dificuldades (...) então é (...) umas família muito desestruturada*” (Psicóloga 5); “*tem (...) situações assim de falta de higiene da criança (...), tem crianças com dificuldades que chegam aqui sem ter se alimentado (...) tem crianças que são abandonadas literalmente pelas famílias no espaço de em condição de rua*” (Psicóloga 8).

Observou-se que os participantes objetivam suas representações sociais em determinados fatores da dinâmica familiar do estudante e do contexto social desfavorável no qual está inserido, como os supracitados, considerando-os como os grandes causadores dos problemas no processo educativo. Além disso, pode-se afirmar que essas representações podem estar ancoradas na apropriação da Teoria da Carência Cultural, que, como já tratado no primeiro tópico da revisão de literatura, envolve a concepção de que as crianças pertencentes às classes menos favorecidas não possuem capacidade suficiente para aprenderem e terem um bom rendimento escolar, devido ao *déficit* cultural de seu meio (SANTOS, 2012).

Ressalta-se que a culpabilização da família pelas dificuldades escolares apresentadas por crianças e adolescentes também foi encontrada em outras pesquisas (CABRAL; SAWAIA, 2001; CARIAS; GUZZO, 2013; CAVALCANTE; AQUINO, 2013; DAZZANI et al., 2014). Concorde-se com Cavalcante e Aquino (2013, p. 358) quando defendem que “o papel da família na produção das queixas escolares vem sendo superestimado, de modo que algumas vezes não são sequer investigados aspectos extrafamiliares”.

Entende-se que o modo de vida familiar da criança e o meio social do qual faz parte precisam, sim, ser considerados, porém não devem ser apontados como os únicos fatores. Muitas das questões citadas pelos profissionais são sérias e indicam a possibilidade de os alunos estarem vivendo em situações de risco, o que pode afetar seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Todavia, nesta pesquisa, entendeu-se que esses elementos foram usados para justificar o mal desempenho do discente na escola. Além disso, não foi possível identificar até que ponto os entrevistados possuem real conhecimento da realidade social das crianças e dos adolescentes ou se suas representações estão sendo ancoradas em preconceitos sociais em relação aos alunos pobres e suas famílias.

Embora com menor frequência dos recortes temáticos registrados, *fatores intraescolares* ($f=35$; 30,70%) estiveram presentes nas concepções de alguns psicólogos. Em suas representações sociais, também há a compreensão de que a escola pode estar envolvida na origem das dificuldades apresentadas pelos discentes, mediante questões relacionadas aos professores – como a desmotivação, o despreparo para lidar com a problemática ou o desconhecimento desta, a atribuição de rótulos aos alunos, a sobrecarga de trabalho –, à falta de equipe multidisciplinar e ao trabalho pedagógico insuficiente para atender às necessidades dos discentes.

É possível ilustrar tais dados com os recortes de falas que se seguem: “*tem as questões também de relacionamento com o professor, tem a questão de metodologia*” (Psicóloga 7); “*insatisfação muito grande por parte do professor na sua função, né? e perpassa por (...) falta de identificação com a própria escola, desvalorização*” (Psicóloga 4); “*é a falta de equipe pedagógica mesmo, que num tá existindo mais*” (Psicóloga 1); “*nem todas as escolas ainda conseguem trabalhar (...) numa linha de trabalho pedagógico que contemple todas as necessidades de aprendizagem do aluno*” (Psicóloga 8).

Apesar de alguns profissionais terem apontado a participação da escola, especificamente a pública, na produção e manutenção das queixas escolares, notou-se que suas representações estão restritas a questões parciais desta problemática escolar (despreparo dos professores, dificuldades materiais, metodológicas e técnicas etc.). Cabral e Sawaia

(2001) encontraram resultados semelhantes a esse em uma pesquisa feita sobre as concepções e as práticas frente às queixas escolares de psicólogos nos serviços públicos de saúde. Para eles,

Isto sugere a falta de uma visão mais crítica que incorpore a compreensão da problemática escolar a partir de um novo modo de olhar a instituição, no qual se atente [...] no modo de a escola se relacionar com sua clientela, suas concepções e suas práticas internas como processos psicossociais. [...] Os psicólogos precisam olhar para as relações, concepções e práticas escolares que fazem parte de um quadro social, político e econômico mais amplo, presente na subjetividade dos indivíduos que fazem a escola e que, por serem determinantes dos resultados escolares [...] devem ser objeto de investigação e intervenção da psicologia (CABRAL; SAWAIA, 2001, p. 153).

Já a subcategoria *outras causas* ($f=7$; 6,1%), menos recorrente, refere-se a outros elementos, como os citados nos trechos a seguir: “*e os internos (...) são fatores emocionais, psicológicos, fatores genéticos*” (Psicóloga 3); “*a questão do próprio aluno, que às vezes também tem aqueles problemas internos aos alunos*” (Psicóloga 6); “*são fruto de um sistema (...) perverso e doentio (...) o sistema capitalista do qual nós vivemos*” (Psicólogo 2); “*a falta de uma política social*” (Psicóloga 9). Observou-se, novamente, que a maioria dessas perspectivas representacionais está associada à culpabilização dos alunos e de seus aspectos individuais (emocionais, biológicos etc.) pelo próprio fracasso escolar.

A terceira categoria exposta na Tabela 1, relativa às *Estratégias Utilizadas* ($f=111$, 28,98%) frente à queixa escolar pelos entrevistados, englobou cinco subcategorias, a saber: a) *Atendimento ao aluno*; b) *Orientação aos professores e/ou às famílias*; c) *Encaminhamentos*; d) *Observação, avaliação e/ou anamnese*; e) *Outras estratégias*.

A subcategoria mais frequente, *atendimento ao aluno* ($f=28$; 25,23%), é ilustrada nos seguintes discursos: “*a gente reúne em determinada sala com esses alunos, a gente faz uma conversa, faz um diálogo, (...) um aconselhamento com eles*” (Psicólogo 2); “*a gente precisa fazer também algumas escutas no sentido de aconselhar, de orientar, de acompanhar*” (Psicóloga 6); “*trabalhar a partir das dificuldades específicas (...) e fazer um atendimento individual*” (Psicóloga 8).

A segunda subcategoria, também com grande quantidade de recortes temáticos, foi *orientação aos professores e/ou às famílias* ($f=27$; 24,32%), sendo tal intervenção ilustrada a partir destas falas dos sujeitos: “*conversando com a família, dando esclarecimento às famílias, dando esclarecimentos aos professores, orientando os professores*” (Psicóloga 3); “*com muito diálogo com o professor, com a participação da família*” (Psicóloga 7); “*nós convidamos os pais pra um encontro*” (Psicólogo 2); “*a gente vai passando isso pro*

professor” (Psicóloga 10); *“buscando o apoio da família também continuamente”* (Psicóloga 8). Destaca-se que resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Cavalcante e Aquino (2013).

Os *encaminhamentos* ($f=22$; 19,82%), referentes à terceira subcategoria, também faz parte da atuação profissional e consiste na prática de encaminhar os considerados alunos-problema para serviços de atendimento da comunidade – tais como o CAPSinho (Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil) e o Desenvolver: Centro Especializado (antiga Organização Papel Marchê). Tais constatações podem ser ilustradas por estes depoimentos: *“outras questões mais sérias a gente faz encaminhamentos (...) pra as instituições que for necessária”* (Psicóloga 7); *“a gente trabalha encaminhando essas criança”* (Psicóloga 5); *“tem uns casos que não são mais pra resolver na escola, (...) tem que fazer encaminhamentos”* (Psicóloga 3); *“fazendo os encaminhamentos pra outros setores”* (Psicóloga 10).

Por sua vez, a subcategoria *observação, avaliação e/ou anamnese* ($f=16$; 14,41%) pode ser esclarecida pelos seguintes trechos de discursos: *“a gente primeiro faz uma avaliação, uma anamnese, (...) pra identificar o problema”* (Psicóloga 5); *“faz uma observação, em sala, do aluno”* (Psicólogo 2); *“primeiro elas passam por mim pra uma avaliação, alguma questão que eu precise observar”* (Psicóloga 7); *“a gente faz uma anamnese, uma triagem (Psicóloga 6)”*.

Verificou-se que as quatro estratégias descritas até o momento (atendimento ao aluno; orientação aos professores e/ou às famílias; encaminhamentos; observação, avaliação e/ou anamnese), consistem em funções de caráter tradicional do psicólogo em sua prática no contexto escolar, o que alude ao viés predominantemente clínico presente na trajetória da Psicologia, incluindo a Psicologia Escolar e Educacional (MARTÍNEZ, 2010).

Pode-se perceber, então, que as representações sociais ancoradas em uma perspectiva individualista, conforme já discutido, contribuem para que os participantes adotem uma postura majoritariamente clínica e remediativa na escola (MARINHO-ARAÚJO; SOARES, 2010). À vista disso, baseando-se em tais concepções, os entrevistados tendem, no modo como lidam com a demanda da queixa escolar, a não enxergar a multiplicidade de elementos que contribuem para sua produção e a manutenção, como os relacionais, organizacionais, políticos e pedagógicos.

Além disso, esse dado parece estar associado ao fato de que a metade dos participantes deste estudo realizou estágio supervisionado apenas na área clínica, o que contribui para a tendência a adotar uma atuação de caráter biomédico. Segundo Martínez (2010), ações como

atender individualmente e avaliar o discente só devem ser realizadas se forem considerados os espaços sociorelacionais onde as dificuldades se revelam. Caso contrário, se tais atividades forem desenvolvidas de forma isolada, à margem do contexto em que os problemas de escolarização se expressam, podem levar aos processos de patologização e psicologização das queixas escolares, como explicam Braga e Morais (2007, p. 36):

Existe atualmente uma patologização do processo ensino-aprendizagem. Buscam-se soluções médicas para problemas eminentemente sociais, o que se reflete numa tendência à medicalização e à psicologização dos problemas escolares (...) já que as causas (...) são atribuídas aos pais ou à própria criança. Tais ações acabam por culpabilizar apenas o aluno pelo seu “fracasso”, isolando-o do sistema (...) de educação, que também contribui para a criação e a manutenção do problema.

Importa destacar que a maioria dos psicólogos relatou que só encaminha o estudante quando a questão não pode ser resolvida no interior da escola, ou seja, em situações mais sérias; entretanto, a maior parte também afirmou que esses encaminhamentos são recorrentes e comuns. Por essa razão, não se sabe ao certo se, de fato, há muitos casos críticos nas escolas pesquisadas ou se dificuldades mais simples estão sendo exacerbadas.

De toda forma, autores como Cavalcante e Aquino (2013) e Martínez (2010) concordam que os encaminhamentos só devem ser realizados em situações excepcionais, quando se esgotam as possibilidades de intervenções dentro da escola. Isso porque quando encaminhamentos extraescolares são realizados, sobretudo aos serviços de saúde mental, o indivíduo e sua família tendem a acreditar que o problema é mais grave do que realmente possa ser, o que reforça e, por vezes, até aumenta a dificuldade inicial.

A subcategoria nomeada de *outras estratégias* ($f=18$; 16,22%), por sua vez, é composta pelas unidades temáticas que apontam atividades relatadas com menor frequência, como: visita domiciliar; acompanhamento do AEE (Atendimento Educacional Especializado); trabalho em equipe multidisciplinar; dar afeto aos alunos etc.

Os seguintes depoimentos ilustram esse dado: *“fazemos uma visita domiciliar”* (Psicólogo 2); *“trabalhando com a equipe, (...) tentando fazer um trabalho conjunto* (Psicóloga 10); *“acompanhando (...) as meninas do AEE”* (Psicóloga 6); *a principal (...) é a prática do carinho (...), o afeto tem que tá acima de tudo* (Psicóloga 9); *“essas crianças (...) querem ser acolhidas e tratada com carinho, tratada com respeito, tratada com amor”* (Psicólogo 2). Logo, foi possível observar que alguns profissionais consideram que a afetividade é relevante no auxílio à criança ou ao adolescente encaminhado.

Por fim, a quarta e última categoria, tal como mostra a Tabela 1, refere-se às *Dificuldades no Trabalho* ($f=33$; 8,62%) realizado diante das queixas escolares apontadas pelos psicólogos, da qual foram delimitadas três subcategorias, a saber: a) *Falta de parceria da família*; b) *Estrutura física ou técnica da escola*; c) *Outras dificuldades*.

Desse modo, a subcategoria *falta de parceria da família* ($f=15$; 45,46%) pode ser exemplificada pelos discursos a seguir: “*tem muitos casos que a gente encaminha e a família num leva, (...) é o descaso da família com a criança*” (Psicóloga 5); “*nem todas as famílias vem quando são convidadas*” (Psicóloga 8). Novamente, constatou-se que as representações sociais estão centradas na culpabilização da família que, dessa vez, foi acusada de não se implicar no tratamento dos problemas dos filhos na escola, seja porque não aceita a dificuldade, seja por motivo de não levar a criança ou o adolescente para ter acompanhamento nas instituições ou com os profissionais para os quais foi direcionada(o).

Questões relativas à *estrutura física ou técnica da escola* ($f=9$; 27,27%), também apontadas por alguns entrevistados como empecilhos para a atuação, podem ser demonstradas nos depoimentos que se seguem: “*a demanda é muito grande*” (Psicóloga 4); “*na escola pública quase não tem espaço físico pra gente da Psicologia*” (Psicóloga 7); “*a gente num tá trabalhando integrado*” (Psicóloga 1).

Já a subcategoria *outros fatores* ($f=9$; 27,27%) é comprovada pelos recortes de falas a seguir: “*há um distanciamento do que a gente estuda na universidade com a prática*” (Psicóloga 4); “*na escola pública a gente (...) se ver envolvido com muitas questões que estão muito além da nossa formação*” (Psicóloga 7); “*acho meio complicado a gente encaminhar até porque as filas são enormes*” (Psicóloga 6); “*a gente (...) pega mais de uma escola então isso também atrapalha a gente a dar continuidade*” (Psicóloga 7).

Entretanto, apesar desses entraves encontrados na atuação do psicólogo dentro do ambiente escolar, como a grande demanda, o trabalho em mais de uma escola e a falta de estrutura física ou técnica, alguns dos participantes expressaram que atuam da melhor forma que podem, como apontou a Psicóloga 7: “*acaba sendo um pouco difícil, não que a gente não (...) faça, a gente procura fazer, mas aí...dentro do nosso limite*”. Destaca-se, também, que duas profissionais enfatizaram a divergência entre as teorias acadêmicas, estudadas durante a graduação, e a prática profissional no espaço escolar. Para a Psicóloga 7, isso remete à “*necessidade (...) de ter uma identidade profissional do psicólogo mais firme dentro da instituição escolar, mais voltada pra realidade da educação pública*”.

Diante de todas as constatações que foram realizadas, considera-se que só é possível superar o discurso de patologização e culpabilização do aluno e de sua família se houver uma

compreensão adequada do sentido e da ocorrência das queixas escolares por parte do psicólogo escolar e educacional. Para tanto, deve-se investigar atenciosamente não só o aluno, os familiares e os professores, mas também considerar o contexto social e institucional que envolve o processo de formação do saber técnico-institucional dos profissionais, bem como a estrutura das relações de poder-saber das instituições de ensino no atendimento a essa demanda (DAZZANI et al., 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa de campo, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, que permitiu apreender as representações sociais elaboradas por psicólogos de escolas municipais de Campina Grande-PB sobre a queixa escolar. Assim, além de conhecer o perfil dos profissionais, foi possível identificar e analisar suas concepções e práticas frente ao referido fenômeno, bem como os mecanismos sociocognitivos dos quais se utilizam para construir e compartilhar suas representações.

A partir dos resultados encontrados, e em consonância com os objetivos propostos e alcançados neste estudo, verificou-se que os psicólogos compreendem que as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comportamento, e as questões de ordem afetivo-emocional, as quais obtiveram maiores frequências em suas entrevistas, constituem-se nos principais tipos de queixas escolares. Percebeu-se, então, que foram apontadas questões associadas apenas nos aspectos individuais dos alunos.

Ademais, evidenciou-se que fatores relacionados às famílias (falta de acompanhamento e de interesse nos estudos dos filhos, desestruturação familiar etc.) e ao meio social (pobreza, violência etc.) foram apontados como os grandes causadores das dificuldades escolares dos educandos. No entanto, alguns entrevistados pontuaram que elementos intraescolares (falta de estrutura física, professores despreparados etc.) também podem estar envolvidos no surgimento dessa problemática. Porém, não houve uma análise mais ampla e crítica dos fatores relativos à instituição escolar e ao sistema educacional que mais contribuem para isso – como as relações, as concepções e as práticas da escola perante seu público-alvo.

Foi possível constatar que os participantes, a fim de tornar as queixas escolares mais familiares, utilizaram os processos formadores das representações sociais, a ancoragem e a objetivação: o primeiro foi usado para classifica-las e denomina-las a partir de pensamentos preexistentes, bem como para indicar os maiores “culpados” por sua produção – a criança e sua família –; o segundo foi empregado na formação da imagem do aluno que apresenta dificuldades escolares, identificado como um indivíduo limitado por não sabe ler e escrever corretamente, não ter limites, ser portador de distúrbios emocionais etc.

Diante disso, observou-se que as representações sociais dos psicólogos são ancoradas em compreensões biomédicas e individualizantes, voltadas para a culpabilização do aluno – de seus aspectos biológicos, cognitivos, comportamentais e psicológicos –, e do contexto familiar e social no qual vive, sobretudo porque pertence às classes sociais menos favorecidas.

Logo, notou-se que tais concepções são, em grande parte, baseadas em preconceitos com a criança pobre e seus familiares, o que contribui para reproduzir as desigualdades sociais.

Quanto às formas de intervir nessa problemática, foi possível notar que as representações sociais dos profissionais ancoradas em concepções unilaterais guiam sua atuação profissional. Percebeu-se que as ações desenvolvidas são predominantemente tradicionais, ancoradas no modelo clínico de atuação, com foco no atendimento individual do aluno, na orientação de professores e familiares e no encaminhamento do discente. O modo de conceber e de lidar com as queixas escolares fundamentado em perspectivas biomédicas também pode estar relacionado ao fato de que metade dos profissionais, embora atuem no espaço escolar, é formada em Psicologia Clínica.

Por conta dos novos debates advindos do movimento crítico no contexto da Psicologia Escolar e Educacional, nos últimos anos houve avanços significativos quanto aos modos de pensar e de agir diante das dificuldades de escolarização, visto que estas passaram a ser analisadas a partir de uma visão crítica, psicossocial e contextualizada. Entretanto, notou-se uma postura pouco crítica dos participantes em seus pensamentos e comportamentos diante das queixas escolares, pois tendem a desconsiderar a multiplicidade de elementos que contribuem para sua produção e manutenção, como os relacionais, organizacionais, políticos e, sobretudo, pedagógicos.

Considera-se que a superação das perspectivas e atividades tradicionais dos psicólogos na escola só ocorrerá a partir da mudança das representações sociais que estão norteando o exercício profissional, levando em conta que, quando se muda as representações, muda-se também a atitude sobre o objeto representado. Para tanto, faz-se necessário que esses profissionais conheçam as representações sociais que fundamentam suas condutas para que se posicionem de maneira crítica e elaborem estratégias de ação contextualizadas.

Os saberes produzidos nesta pesquisa, uma vez compartilhados com a comunidade acadêmica, podem contribuir para o debate sobre a queixa escolar e, conseqüentemente, para a formação dos alunos de psicologia da região que se interessem pela temática, bem como para a prática dos profissionais que lidam com essa demanda. Assim, oportunizará a reflexão sobre a necessidade dos psicólogos, de forma geral, posicionarem-se criticamente diante dessa questão, desprovendo-se de preconceitos sociais para que possam auxiliar as crianças que, porventura, manifestem determinado tipo de problema na escola, pois são elas as que mais sofrem.

Além disso, espera-se que os resultados deste trabalho tenham colaborado, de alguma forma, para a otimização da prática educativa através de oportunizar a mudança de postura

dos participantes, uma vez que estes puderam expor suas representações e, com isso, mediante suas próprias falas, refletir e repensar sobre seu papel diante dessa demanda.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa não teve pretensão de fazer generalizações, pois foi limitada por motivos relacionados ao tamanho da amostra e por ter englobado apenas profissionais da rede pública municipal de ensino. Por isso, aponta-se a necessidade de serem realizados novos estudos, que possam alcançar uma quantidade maior de participantes e abranger psicólogos que atuem em escolas estaduais e também privadas, até mesmo para fazer um comparativo das representações sociais destes dois grupos sobre as dificuldades no processo educativo.

,

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E. G. C. de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 196-199, mai./ago. 2005.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008.

BAÍA, B. C. dos S. **A actuação do Psicólogo Escolar no ensino**: representações sociais que os professores do EBI da Praia têm sobre a actuação do psicólogo escolar. 2010. 78 f. TCC (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cidade da Praia, 2010.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, jul./set. 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012.

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

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 2, p.143-155, 2001.

CARIAS, A. R.; GUZZO, R. de S. L. Os primeiros contatos: Rompendo o modelo da queixa escolar. In: XVI Encontro de Iniciação Científica e III Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da Puc-Campinas, 2013, Campinas. **Anais...**. Campinas, 2013.

CAVALCANTE, L. de A.; AQUINO, F. de S. B. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 2, p.353-362, abr. 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais. ed. 8** São Paulo: Cortez, 2006.
CRUSOÉ, N. M. de C. A teoria das representações sociais em moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p.105-114, 2004.

DAZZANI, M. V. M.; CUNHA, E. de O.; LUTTIGARDS, P. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. do; SANTOS; G. L. dos. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p.421-428, dez. 2014.

ENCARNAÇÃO JÚNIOR, A. C. D. da. **Entre crianças, queixas escolares e atendimento psicológico**: um estudo sobre o serviço de psicologia de uma universidade pública baiana. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M. Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In.: AZZI, R.G; GIANFALDONI, M.H.T.A. (Orgs.) **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FERREIRA, S. R. S.; BRUM, J. L. R. As representações sociais e suas contribuições no campo da saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. esp. p.5-14, 2000.

FRANCO, A. de F. Reflexões em torno do encaminhamento da queixa escolar e a produção do fracasso escolar. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCRP, 2009. p. 5180 - 5190.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.64-89.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007, p. 17-29.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. de F. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. especial, p. 131-141, 2010.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LIMA, A. O. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 42, n. 23, 2005, p. 17-23.

MACHADO, F. L. B. A. **Sobre a atuação do psicólogo escolar**. 2010. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, Brasília, 2010.

MARÇAL, V. P. B.; SILVA, S. M. C. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde-mental: práticas e concepções. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 121-131, 2006.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; SOARES, P. G. Práticas emergentes em psicologia escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.14, n.1, p. 45-54, 2010.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MELO, S. A.; PERFEITO, H. C. C. S. Características da população infantil atendida em triagem no período de 2000 a 2002 numa clínica-escola. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 3, p. 239-249, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

MOSCOVICI, S. **La Psicanalyse, son image et son public**. Paris: Presse Universitaire de France, 1976.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NAKAMURA, M. S.; LIMA, V. A. A. de; TADA, I. N. C.; JUNQUEIRA, M. H. R. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 423-429, dez. 2008.

NEVES, M. M. B. da J. Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In: **Psicologia escolar**: identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011. p. 175- 192.

NEVES, M. M. B. da J.; MACHADO, A. C. A. Psicologia escolar e educação inclusiva: Novas práticas de atendimento às queixas escolares. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 7. p. 135-152.

NEVES, M. M. B. da J.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, Canoas, n.24, p.161-170, 2006.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, L. M. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.648-663, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RODRIGUES, M. C.; CAMPOS, A. P. S.; FERNANDES, I. A. Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 241- 252, 2012.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SANTOS, C. P. **“Ele é multifacetado”**: as representações sociais do fracasso escolar construídas e compartilhadas por psicólogos educacionais. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SANTOS, G. T. dos; DIAS, J. M. de B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **Pracs: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 8, n. 1, p.173-187, 2015.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 1, p.1-14, 2015.

SOUZA, A. X. de A. de. **Paternidade e maternidade na adolescência**: produção de saberes e sentidos compartilhados por adolescentes. 2013. 255 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Social, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Cap. 4.

SOUZA, B. de P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: SOUZA, B. de P. (Org.), **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 97-118.

SOUZA, B. de P. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n.2, p. 312-319, 2006.

SOUZA, M. P. R. de. Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p.134-154, 2000.

TANAMACHI, E. de R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 11- 61.

TRAUTWEIN, C. T. G.; NÉBIAS, C. A queixa escolar por quem não se queixa – o aluno. **Mental**, Barbacena, v. 4, n. 6, p. 123-148, 2006.

VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em Psicologia escolar. In: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Brasília: CFP, 2016. p. 54-70.

ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento**

Humano. São Paulo: Centro de Estudos de Crescimento e Desenvolvimento do Ser Humano, v. 17, n. 01, abr. 2007, p. 136-145.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E DE PERFIL PROFISSIONAL

<p>Nº do Participante: _____</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;">  UEPB UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE (CCBS) DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CEP 58429-500 – Campina Grande, PB Tel. 3315-3473 </div> <hr/> <p>Estimado(a) psicólogo(a),</p> <p>Estamos realizando um estudo científico com o objetivo de conhecer o que os professores e psicólogos pensam sobre a Queixa Escolar, que é compreendida como dificuldades ou problemas de escolarização. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, gostaríamos de contar com a sua gentil colaboração. Para isso, é necessário que você responda a algumas perguntas com muita sinceridade e liberdade. Não se preocupe, pois garantimos a confidencialidade e o sigilo de todas as suas respostas. O importante é que você dê a resposta que mais se aproxima da forma como você pensa, age e sente, sem deixar nenhuma das questões sem respostas. Não existem respostas certas ou erradas.</p> <p style="text-align: center;">AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO.</p>	<p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E DE PERFIL PROFISSIONAL</p> <p>1. Idade: _____ anos</p> <p>2. Sexo: () Masculino () Feminino</p> <p>3. Área do estágio curricular: _____</p> <p>4. Nível de formação:</p> <p style="margin-left: 20px;">() Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado</p> <p>5. Abordagem teórica utilizada: _____</p> <p>6. Trabalha em outra instituição escolar?</p> <p style="margin-left: 20px;">() Sim () Não 6.1. Pública () Privada ()</p> <p>7. Tempo de atuação na escola: _____ anos</p>
--	--

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. O que você considera como sendo queixas escolares/dificuldades no processo de escolarização?
2. Para você, quais são as queixas escolares/dificuldades escolares mais frequentes?
3. Do seu ponto de vista, quais são as causas dessas queixas escolares/dificuldades no processo de escolarização?
4. Como você lida com essas dificuldades de escolarização em seu cotidiano profissional?
5. O que você pensa sobre alunos que apresentam dificuldades na escola?
6. Em sua opinião quais são as principais práticas/intervenções que os psicólogos devem fazer quando se deparam com esses alunos que enfrentam dificuldades na escola?
7. Você realiza encaminhamentos desses alunos? Para onde/quem?
8. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

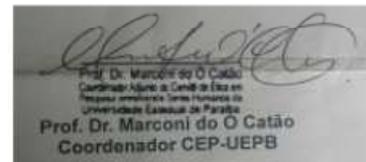
Profª Andréa Xavier de A. de Souza
(Pesquisadora Responsável)
E-mail: andreaaxavi@gmail.com / Celular: (83) 9 9996-0464

Sâmela Duarte Cordeiro Leal
(Aluna bolsista da pesquisa)
E-mail: sameladele@gmail.com / Celular: (83) 9 9989-2317

**ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (CEP-UEPB)**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PLATAFORMA BRASIL**



Relator: 18

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ELABORADAS POR PROFESSORES E PSICÓLOGOS SOBRE QUEIXA ESCOLAR.

CAAE Plataforma Brasil: 65289417.5.0000.5187

Pesquisador Responsável: Andréa Xavier de Albuquerque de Souza

Orientanda: Sâmela Duarte Cordeiro Leal

Data da relatoria: 08 de Junho de 2017

Situação do projeto: APROVADO

Apresentação do Projeto: Projeto encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, para Análise e parecer com fins de elaboração e desenvolvimento de pesquisa, em atendimento ao Edital PIBIC/UEPB/CNPq, Cota 2016/2017, da Universidade Estadual da Paraíba. Considerando a relevância acadêmica e social desta temática, esta pesquisa tem como objetivo geral apreender as representações sociais elaboradas por professores e psicólogos sobre a queixa escolar. Trata-se de um estudo de campo, desenvolvido numa abordagem qualitativa e subsidiado pela Teoria das Representações Sociais. Será realizado em escolas da rede pública e/ou privadas do município de Campina Grande – PB, do qual participarão professores e psicólogos educacionais, escolhidos conforme critérios de conveniência e acessibilidade. Para a coleta dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário sobre características sociodemográficas e do perfil profissional, cujas respostas serão tabuladas no software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 18, e analisadas por meio de estatística descritiva; e entrevista semiestruturada, cujas respostas serão submetidas à Técnica de Análise Temática de Conteúdo proposta por Bardin (2012). Espera-se que a produção desse conhecimento possibilite o acesso aos significados, imagens, crenças, atitudes e concepções dos participantes da pesquisa, tendo em vista a importância de se problematizar sobre a queixa escolar e sobre as suas repercussões para o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo Geral da Pesquisa: Tem como objetivo geral: “Apreender as representações sociais elaboradas por professores e psicólogos educacionais sobre a queixa escolar. E **objetivos específicos:** Conhecer o perfil dos participantes quanto às variáveis sociodemográficas e o perfil profissional; Identificar quais são os tipos de queixas escolares identificadas por professores e psicólogos educacionais e as causas atribuídas a elas; Verificar as aproximações e distanciamentos entre as representações sociais dos professores e dos psicólogos educacionais sobre a queixa escolar; Verificar as implicações das representações sociais elaboradas por esses profissionais na forma como lidam com as queixas escolares.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Conforme preconiza a Resolução 466/12/CNS/MS item V, toda pesquisa envolvendo a participação direta e indiretamente de seres humanos incorre em riscos de maior e menor potencial ofensivo, para o referido estudo poderá ocorrer timidez ou desconforto em responder as questões dos instrumentos, o que será amenizado pela equipe científica. Contribuirá o referido estudo para gerar subsídios teóricos e metodológicos para os estudos acerca das representações sociais de professores e psicólogos educacionais sobre a queixa escolar, possibilitando a ressignificação das concepções e práticas vigentes de docentes e psicólogos frente às queixas escolares, permitirá a otimização do processo educativo, pois proporcionará a reflexão sobre a importância de ambos os profissionais aderirem a uma prática contextualizada, considerando os diversos fatores envolvidos na produção da queixa escolar, como as dimensões psicossociais, políticas, educativas e relacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Sendo o protocolo de pesquisa um conjunto de documentos contemplando a descrição de pesquisa em seus aspectos fundamentais o atual projeto, atende assim aos critérios e diretrizes da Resolução 466/12 do CNS/MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Ao analisar os documentos necessários para a integração do protocolo científico, encontramos a Folha de Rosto, o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Autorização Institucional, a Declaração de Concordância com Projeto de Pesquisa, o Termo de Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável em cumprir os Termos da Resolução 466/12/CNS/MS, O Termo de Autorização Institucional; o Termo de Autorização para Gravação de Voz. Estando tais documentos em harmonia com as exigências preconizadas pela Resolução 466/12/CNS/MS.

Recomendações: Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto encontra-se completo, sem pendências. Diante do exposto, somos pela aprovação. Salvo melhor juízo.

Campina Grande, 08 de junho de 2017