



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE GRADUAÇÃO DE PSICOLOGIA**

ALINE NASCIMENTO SILVA

**REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FRENTE À
QUEIXA ESCOLAR**

**CAMPINA GRANDE
2014**

ALINE NASCIMENTO SILVA

**REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FRENTE À
QUEIXA ESCOLAR**

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

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Andréa Xavier de Albuquerque de Souza.

**CAMPINA GRANDE
2014**

É expressamente proibida 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 da dissertação.

S586r Silva, Aline Nascimento.

Reflexões teóricas sobre concepções e práticas frente à queixa escolar [manuscrito] / Aline Nascimento Silva. - 2014.
28 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2014.

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

1. Psicologia educacional. 2. Queixa escolar. 3. Saúde mental. I. Título.

21. ed. CDD 370.15

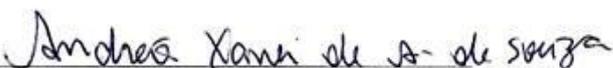
ALINE NASCIMENTO SILVA

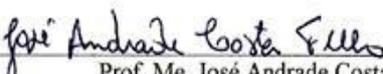
REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FRENTE À QUEIXA
ESCOLAR

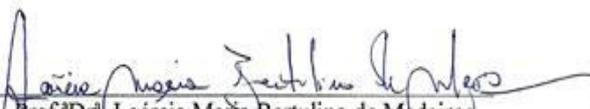
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Psicologia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Bacharel/Licenciado em Psicologia.

Aprovada em: 27/11/2014.

BANCA EXAMINADORA


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


Prof. Me. José Andrade Costa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


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

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FRENTE À QUEIXA ESCOLAR

Aline Nascimento Silva¹

RESUMO

A queixa escolar se constitui como uma relevante temática e tem sido foco de debate entre os estudiosos da educação, uma vez que este fenômeno pode gerar repercussões diretas e indiretas para a vida das crianças e adolescentes encaminhados. Observa-se que os problemas de escolarização estão sendo deslocados para o âmbito da anormalidade, de modo que, os serviços públicos de saúde mental vêm absorvendo cada vez mais encaminhamentos de estudantes, identificados no ambiente escolar como possíveis “portadores” de distúrbios de aprendizagem, “alunos-problemas”, entre outras diversas rotulações, tornando-se frequente o processo de patologização e psicologização da queixa escolar, onde as dificuldades pedagógicas são transformadas em doenças, desconsiderando as questões escolares e as dimensões sociais e políticas implicadas na produção desta demanda. Assim, este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo apresentar e refletir sobre as concepções e práticas que permeiam o fenômeno da queixa escolar. Nesse sentido, a análise da literatura investigada evidenciou inúmeros avanços teóricos no que se refere à compreensão da queixa escolar, entretanto, demonstrou que a prática desenvolvida pelos psicólogos frente a essa demanda nos serviços públicos de saúde mental, não tem acompanhado o mesmo ritmo, visto que, muitos ainda se fundamentam no modelo clínico de atendimento, eximindo o papel da instituição escolar na produção e solução das dificuldades de escolarização. Diante dessas considerações, é imprescindível que os profissionais envolvidos com essa demanda possam refletir sobre suas práticas, tendo em vista buscar novas estratégias para o enfrentamento do fracasso escolar.

Palavras-Chave: Psicologia Educacional/Escolar. Queixa escolar. Saúde mental.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, observa-se que a Educação tem estabelecido um maior diálogo com o campo da Psicologia, de modo que, diversas são as possibilidades de intervenção do psicólogo no ambiente escolar, especialmente no que se refere à otimização do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os estudos sobre a temática da queixa escolar evidenciam que muitos profissionais da educação ainda esperam do Psicólogo Escolar Educacional (PEE), intervenções pautadas em uma perspectiva tradicional, com práticas associadas à mensuração

¹ Aluna de Graduação em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
Email: alinensilva@hotmail.com.br

de habilidades e competências e ao diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, sempre centrados no aluno considerado problema.

Essas expectativas frente ao PEE, ancoradas em uma concepção tradicional, parecem se refletir no aumento dos números de encaminhamentos de crianças e adolescentes com queixas escolares para os serviços de saúde mental. Encaminhamentos esses que, em sua maioria, pré-estabelecem diagnósticos através de relatórios inconsistentes que chegam a identificar os estudantes como “portadores” de distúrbios, “crianças hiperativas”, “alunos-problema”, entre outros inúmeros rótulos. (SOUZA, 2005; TRAUTWEIN & NÉBIAS, 2006). Geralmente, os alunos encaminhados são os que não se adaptam, não seguem as normas ou não apresentam um bom desempenho acadêmico, ou seja, aqueles que fogem ao padrão de normalidade estipulado pelo sistema escolar.

Nesse cenário, a escola busca através dos encaminhamentos, explicações ou diagnósticos que confirmem as dificuldades apontadas como sendo dos alunos. Tal prática parece sugerir que a mesma (a escola) tem se destituído da sua parcela de responsabilidade no processo educativo. Deste modo, instaura-se uma incessante busca de “culpados” e de razões que possam elucidar a queixa, tentando assim, individualizar as responsabilidades, uma vez que, a instituição escolar se coloca como “ideal”, não sendo esta passível de erros, ou seja, não apresentando nenhum tipo de “deficiência” no ensino.

Sob essa perspectiva, as dificuldades de escolarização não são questionadas, posto que, é mais cômodo atribuir suas causas a problemas intrapsíquicos das próprias crianças e a conflitos familiares. Assim, o processo de patologização e psicologização da queixa escolar, a cada dia, ganha mais espaço em nossa sociedade, de modo que, as dificuldades de escolarização estão sendo tratadas como doenças, atribuindo-lhes causas biológicas e soluções médicas, desconsiderando assim, as questões escolares, relacionais e sociais envolvidas na produção do fracasso escolar. Surge então, a necessidade de problematização da forma como vem sendo abordada a queixa escolar, visto que, a individualização e a medicalização podem estar sendo utilizadas como estratégias para omitir ou escamotear as implicações políticas e pedagógicas do sistema educacional na produção desse fenômeno.

Desse modo, torna-se relevante que se realizem discussões teóricas acerca da complexidade da temática da queixa escolar, de forma que estas possam alcançar os profissionais da educação e da saúde, personagens estes, diretamente relacionados com os encaminhamentos e atendimentos de tais queixas. Diante dessas considerações, o presente estudo tem como objetivo geral conhecer as concepções e práticas frente à queixa escolar, bem como promover uma reflexão acerca destas. Para tanto, busca discutir sobre as principais

implicações da Psicologia Educacional Tradicional e Crítica no atendimento à queixa escolar, procurando também identificar os principais tipos de queixas encaminhadas e as causas a estas atribuídas. Além disso, será realizada uma breve apresentação de alguns estudos empíricos sobre a queixa escolar no contexto brasileiro, tendo em vista, uma maior aproximação da realidade que circunda essa demanda em nosso país.

MÉTODO

O presente estudo foi desenvolvido mediante a pesquisa bibliográfica, que compreende o levantamento da bibliografia tornada pública sobre o tema estudado (livros, revistas, artigos científicos e etc.) tendo como objetivo aproximar o pesquisador do que já foi produzido e registrado acerca do assunto. Não tem por finalidade repetir o que já foi dito, mas possibilitar a análise de um tema a partir de diferentes enfoques, podendo chegar a conclusões inovadoras. (MARCONI & LAKATOS, 2007; 2008).

Nesse sentido, foi realizado neste estudo um levantamento de informações sobre a queixa escolar, a partir de capítulos de livros de autores reconhecidos na área, em revistas científicas e nas bases de dados: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde). Os artigos foram previamente selecionados, considerando apenas as publicações que atendiam aos objetivos da pesquisa em questão, localizados no intervalo temporal de 2000 a 2013, no idioma português.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FRENTE À QUEIXA ESCOLAR

Psicologia Educacional/Escolar: Perspectiva Crítica

Historicamente, o processo de desenvolvimento e autonomização da Psicologia no Brasil foi marcado pelas relações que esse campo do saber estabeleceu com a Educação. A partir do momento que os conhecimentos psicológicos começaram a se incorporar nas concepções e práticas educativas, o campo da educação foi se constituindo como fundamental para o reconhecimento dessa ciência como área específica do saber e campo de atuação. No Brasil, as primeiras ideias de Psicologia emergiram no meio educacional e, dessa forma, a Psicologia Educacional/Escolar se configurou como responsável pelo desenvolvimento da própria ciência psicológica nesse país. (ANTUNES, 2003; BARBOSA, 2012).

Nesse cenário, a atuação em Psicologia Educacional/Escolar foi ocorrendo em concomitância com os esforços da Psicologia em se fundamentar cientificamente, numa época em que a ciência estava fortemente alicerçada nos parâmetros do positivismo, de modo que, só lhe interessava as investigações dos fenômenos que pudessem ser sistematicamente analisados e quantificados. Segundo Maluf e Cruces (2008), foi sob essa perspectiva que, ao final do século XIX, a Psicologia alcançou o seu reconhecimento enquanto disciplina científica.

Munida de tal reconhecimento científico, a Psicologia, durante o final do século XIX e início do século XX, não mediu as consequências de sua atuação ao seguir fielmente as concepções científicas da época e, desse modo, suas práticas evidenciavam a imensa preocupação com a quantificação dos fenômenos psíquicos. Nas escolas, as atribuições dos psicólogos se limitavam a procedimentos meramente técnicos, que se fundamentavam na mensuração de habilidades, como a avaliação da inteligência, estudos de maturidade e prontidão, ou seja, na diferenciação das competências dos indivíduos, além disso, ainda se encontravam presentes em suas intervenções, explicações reducionistas acerca das dificuldades de aprendizagem, colocando o indivíduo como principal responsável pelo seu próprio insucesso escolar. (MALUF & CRUCES, 2008).

Nesse período, predominou a concepção clínica, individualizante e de caráter remediativo aos problemas de aprendizagem. (BARBOSA & MARINHO-ARAÚJO, 2010; BARBOSA & SOUZA, 2012). Pode-se dizer que foi um momento de grande destaque aos pressupostos psicométricos, uma vez que, o atendimento clínico pautava-se na utilização dos testes psicológicos para a mensuração das capacidades individuais e para a elaboração dos diagnósticos. Conforme comenta Dias e cols. (2014), o psicólogo escolar representava apenas o papel de psicometrista, resumindo suas atividades à avaliação de crianças e à indicação dos “problemas” de aprendizagem que estas supostamente apresentavam.

Este modelo clínico, pautado na psicometria, constituía-se como fundamentalmente segregatório, pois a utilização dos testes e das medidas psicológicas na educação tinha como principal finalidade identificar as diferenças individuais, e a partir de então, realizar as classificações no contexto escolar, nomeando os alunos como aptos ou não-aptos para o processo educativo. (ANDRADA, 2005; GUZZO & COLS, 2010; FACCI & EIDT, 2011). Assim, as crianças identificadas como não aptas eram excluídas desse processo ou então, destinadas às chamadas classes “especiais”, carregando consigo rótulos diagnósticos para o resto de suas vidas. De acordo com Guzzo e cols. (2010), essa visão médica e classificatória

se instituiu como a raiz da política de exclusão escolar, principalmente quando suas práticas se destinavam à população das camadas mais pobres.

Essa perspectiva de atuação clínica fez emergir dentro das instituições educacionais a ideia da existência de um padrão para a aprendizagem, de modo que, termos como normalidade e anormalidade se tornaram corriqueiros no processo educativo. De acordo com Barbosa e Souza (2012), a atuação do Psicólogo Educacional nas escolas, fundamentada nos experimentos e na utilização das testagens, tinha como principal finalidade diagnosticar as crianças quanto a sua “normalidade” ou “anormalidade”, garantindo assim, a divisão em classes e/ou os encaminhamentos para as escolas especiais.

Predominava, nessa época, a forte influência da teoria nascida nos Estados Unidos, chamada Teoria da Carência Cultural, que de maneira implícita, estava impregnada de preconceitos e estereótipos em relação às camadas populares, uma vez que, os testes psicológicos tomavam como norma os padrões interativos, os valores e atitudes da classe dominante. Desse modo, as comparações dos escores entre estes dois extratos sociais, levavam à conclusão de que as crianças das classes subalternas eram portadoras de déficits das mais variadas ordens: cognitivos, intelectuais, culturais e linguísticos, pois cresciam em um ambiente familiar e cultural que lhes impossibilitava o desenvolvimento adequado de suas potencialidades intelectuais e cognitivas. (PATTO, 2000). Dessa forma, a escola se eximia de suas responsabilidades diante do insucesso escolar dessas crianças, e este era atribuído às características pessoais e à “privação cultural” destas.

De acordo com Souza (2002), esse perfil positivista da atuação do psicólogo e o padrão de normalidade baseado nos valores da classe dominante só passaram a ser questionados a partir da década de 1980, com o movimento de crítica à Psicologia Educacional/Escolar. Nesse contexto, Barbosa (2012) destaca a tese de doutorado de Maria Helena de Souza Patto, intitulada *Psicologia e Ideologia: Reflexões sobre a Psicologia Escolar* (1981), como o trabalho que principiou a década da denúncia à Psicologia Educacional/Escolar, visto que, este desenvolveu os primeiros questionamentos acerca do estudo, dos métodos e das finalidades desse campo de pesquisa e atuação. Em sua tese, Patto critica a concepção de psicologia pautada no positivismo, na Psicometria e na Psicologia Diferencial, questiona a Teoria da Carência Cultural e quaisquer explicações que coloquem no aluno as causas do fracasso escolar, além de discutir a atuação do psicólogo escolar baseada no modelo clínico-terapêutico de atendimento à queixa escolar. (SOUZA, 2012).

Nesta direção, Maluf e Cruces (2008) destacam que a Psicologia Educacional foi alvo de inúmeras críticas, porque durante muito tempo foi vista como prática exclusivamente

avaliativa, o que contribuiu para que esta área perdesse seu potencial de transformação social, passando a atuar a serviço das forças dominantes, colaborando assim, para a conservação da estrutura social vigente.

Neste contexto, observa-se que as críticas se direcionavam diretamente à atuação do psicólogo escolar, que priorizava o modelo médico biologizante pautado na utilização das medidas psicológicas, visto que estas práticas quase sempre atribuíam ao aluno a culpa por suas próprias dificuldades, apresentando, portanto, uma visão reducionista acerca do indivíduo e dos processos que se desenvolvem no ambiente educacional. Criticava-se fervorosamente a atuação clínica fundamentada nos processos de culpabilização dos indivíduos e de psicologização dos problemas de escolarização. Quanto a este tipo de prática, Meira (2003, p.22) comenta:

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 perceptivo-motoras; 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”.

A crítica evidenciava a necessidade de o psicólogo educacional ampliar suas apreciações sobre os fenômenos educacionais e demandava desse profissional um compromisso político com a realidade educacional brasileira, visto que, este não poderia continuar atuando a serviço da reprodução das relações de poder. Segundo Guzzo e cols. (2010), as práticas dos psicólogos escolares se mostravam desarticuladas da realidade social, tornando-se inadequadas e ineficientes para apresentar respostas às questões educacionais que lhe eram apresentadas.

Essa ineficiência exigia mudanças nos referenciais teóricos e práticos dessa ciência, de modo que, se fazia necessário que os psicólogos escolares se questionassem quanto a sua atuação e suas concepções de homem, mundo, educação e sociedade. Expressava-se a preocupação em buscar compreender os fenômenos educacionais em sua totalidade, ou seja, considerando as implicações dos determinantes pedagógicos, sociais, históricos, políticos e culturais sobre o processo de escolarização.

Sob essa perspectiva, surge um novo olhar sobre as dificuldades de aprendizagem, assim como explicita Barbosa e Souza (2012, p.170):

Compreende-se que o “não aprender” está relacionado a toda uma produção do fracasso escolar, cujas origens se referem a uma multiplicidade de fatores intervenientes, incluindo as políticas públicas educacionais, a formação docente, o material didático, a organização do espaço escolar, entre outros.

Percebe-se que a perspectiva crítica abandona o pensamento linear positivista (causa-efeito) que tradicionalmente se baseou na busca de culpados para as explicações relacionadas ao fracasso escolar, ampliando seu olhar para a análise do contexto social e institucional, dando assim, visibilidade a diversas variáveis que se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, esta perspectiva delineia um novo perfil do psicólogo educacional, psicólogo este que, não mais se contenta com escores descontextualizados, mas que se fundamenta em análises apuradas e críticas acerca das relações que se estabelecem em torno do processo educativo. Assim, a atuação deste profissional pode incluir intervenções junto ao aprendiz, aos docentes, à família e a toda comunidade escolar. (BARBOSA & SOUZA, 2012).

Esta compreensão amplia o modo de se visualizar o campo educativo, enfatizando que a atuação do Psicólogo Educacional/Escolar não pode se restringir a práticas patologizantes, que se direcionam exclusivamente à análise e identificação de “sintomas”, de “problemas” e de “desvios”, sem nenhum posicionamento crítico acerca destas problemáticas, mas que também é de fundamental importância que este profissional desenvolva, no contexto educacional, atividades preventivas e de promoção de bem-estar e qualidade de vida, de forma que, sua atuação esteja diretamente comprometida com a otimização do processo educativo e o desenvolvimento de todos os agentes sociais que circundam esse processo.

Esse pensamento traz um novo direcionamento à atuação do Psicólogo Educacional/Escolar, com a ampliação do seu foco de análise e diversos avanços no que tange aos serviços por este oferecidos, entretanto, até o momento, essa concepção não se faz consensual entre os psicólogos escolares brasileiros, sendo ainda possível encontrar entre estas práticas fortemente influenciadas pela perspectiva tradicional, pautada no modelo clínico individualizante, em que o aluno com dificuldades é considerado como “criança-problema”. (MEIRA, 2003; MALUF & CRUCES, 2008; BARBOSA & SOUZA, 2012).

Desse modo, verifica-se que a trajetória da Psicologia Educacional/Escolar é marcada por controvérsias e por discussões em torno das suas finalidades, visto que esta se coloca em um verdadeiro impasse, pois durante um longo período, atuou a serviço da classe dominante por meio de práticas classificatórias e estigmatizantes e, atualmente, tem proposto um perfil totalmente inverso, demonstrando esforços na direção da construção de uma Psicologia compromissada com a realidade social através de práticas libertadoras. Percebe-se um campo em pleno processo de transformações teóricas e metodológicas, mas que ainda apresenta inúmeras resistências para se desprender dos paradigmas tradicionais.

Com o intuito de refletir e problematizar as concepções e práticas existentes mediante a queixa escolar, na próxima sessão, são apresentadas e discutidas as possíveis influências da perspectiva tradicional e da perspectiva crítica sobre as práticas atuais desenvolvidas pelos Psicólogos Educacionais/Escolares, diante do atendimento à queixa escolar.

Queixa Escolar: Concepções e Práticas

Atualmente, o fenômeno da queixa escolar se apresenta como uma temática recorrente no contexto educacional brasileiro, constituindo-se como motivo de inúmeras discussões e reflexões, no que diz respeito ao seu conceito, origem, causas, repercussões e atendimento/tratamento.

Na sociedade atual, diversos são os termos relacionados ao que se denomina de queixa escolar, tais como: fracasso escolar, distúrbios de aprendizagem, problemas de aprendizagem, entre outros (NEVES, 2011). Essa situação evidencia que não existe uma única definição acerca desse fenômeno, entretanto, Trautwein e Nébias (2006) destacam que a maioria dos profissionais compartilha da ideia de que as queixas escolares se referem às dificuldades no processo educativo, que geram encaminhamentos por parte dos educadores para os serviços de saúde mental, incluindo desde questões relativas ao rendimento escolar até problemas de comportamento.

Ao se debruçar na análise dos tipos de queixas encaminhadas, vale mencionar o estudo de Scortegagna e Levandowsky (2004), realizado na rede municipal de Caxias do Sul, no qual verificaram que, a maioria das queixas escolares encaminhadas aos serviços públicos de saúde mental, refere-se aos problemas de aprendizagem, em que se destacam as dificuldades de aprendizagem, cognitivas, de leitura e escrita, de resolução de cálculos, de alfabetização, de compreensão, de expressão oral e escrita, de atenção e concentração e problemas de ordem psicomotora. Quanto aos problemas de comportamento, foram evidenciadas queixas como: indisciplina, agressividade, hiperatividade, apatia, desobediência, isolamento, entre outros. Além disso, também são apresentadas como queixas escolares, problemas emocionais e outras questões escolares.

No Brasil, encaminhamentos dessa ordem têm levantado sérias discussões e gerado preocupação entre os estudiosos da Psicologia Educacional/Escolar, visto que os números de solicitações de atendimento psicológico para escolares crescem diariamente. Segundo Souza (2006), os psicólogos da rede pública de saúde têm se deparado cada vez mais com essa

demanda, que chega a representar aproximadamente o total de 75% dos atendimentos do público infanto-juvenil.

Na realidade, esta preocupação não diz respeito somente aos números de encaminhamentos realizados, que a cada dia se tornam mais expressivos, mas abarca também uma série de repercussões geradas por estes, visto que, muitos profissionais da saúde e da educação ainda apresentam concepções fundamentadas em um padrão de normalidade/anormalidade para o processo de ensino-aprendizagem, de modo que, muitas vezes esperam das pessoas encaminhadas comportamentos “idealizados” para o sucesso escolar, ou seja, demandando destas a apresentação de condutas adequadas para a aprendizagem. (ANDRADA, 2005)

Nesse sentido, o que se tem observado é que, muitos educadores estão buscando ajuda dos serviços de saúde, com o objetivo de conseguir algum tipo tratamento, de diagnóstico ou de medicação para dar conta dos problemas que se apresentam na escola. Desse modo, a ênfase dos encaminhamentos reside no fato de que, as causas das dificuldades de aprendizagem estão relacionadas às características individuais dos alunos, onde são apontados problemas biológicos, neurológicos, psicológicos, afetivos e de ordem familiar. (MEIRA, 2003; ANDRADA, 2005; FACCI & EIDT, 2011; CRUZ & BORGES, 2013).

Quanto a essa questão, Asbahr e Lopes (2006) comentam que os profissionais da educação, ao conduzirem as crianças com dificuldades de escolarização para o diagnóstico psicológico, na verdade, anseiam por respostas que confirmem que os “problemas” estão nos alunos, de modo que estes possam ser legitimados através dos laudos psicológicos. Ainda de acordo com as mesmas autoras, os diagnósticos, na maioria dos casos, ratificam a existência de deficiências ou distúrbios nos alunos encaminhados, classificando-os como portadores de desequilíbrios, deficiências, distúrbios emocionais ou neurológicos, entre outras inúmeras rotulações.

A partir dessa perspectiva, nota-se que a escola vem sendo invadida pelos saberes médicos e, conseqüentemente, está se tornando cada vez mais comum e banal a presença de crianças diagnosticadas nas salas de aula, como disléxicas e/ou com transtornos de atenção e hiperatividade (TDAH). Ocorre dessa forma, o que Moysés e Collares (2011) denominam de medicalização da educação, em que questões coletivas, sociais e políticas são transformadas em problemas biológicos e individuais, isentando a responsabilidade de todas as instâncias envolvidas na produção da queixa escolar.

Nesse contexto, percebe-se a existência de uma forte tendência a individualizar os problemas de escolarização, ao passo que, as idiosincrasias dos próprios alunos são

transformadas em déficits, construindo assim o estereótipo de que é este determinado aluno que não está adaptado ao sistema escolar, que não está preparado para aprender, apresentando comportamentos ditos inadequados, decorrentes de conflitos intrapsíquicos, da carência afetiva, da pobreza e da “desestruturação” familiar. Desse modo, “são eles os grandes problemas da escola, reduzidos a meros objetos, independentes das dimensões sociais e políticas das instituições escolares, nas sociedades divididas em classes.” (ASBAHR & LOPES, 2006 p. 60).

Neste discurso, identifica-se a primazia da escola no que concerne à questão da queixa escolar, uma vez que esta se coloca enquanto instância “ideal”, ao passo que, os sujeitos que não conseguem atender às suas expectativas, são por si só, considerados como “problemáticos” de tal maneira, que a instituição não se implica na produção da queixa. Dessa forma, há uma verdadeira isenção da sua parcela de responsabilidade quanto ao fracasso escolar. Além disso, esta parece não admitir que o processo de ensino-aprendizagem se constitui em um contexto de relações, onde é necessário que se considere as questões pedagógicas, a dinâmica escolar e as dimensões sociais e políticas que envolvem o contexto da educação. Quanto a esse posicionamento do sistema escolar, Bray & Leonardo (2011, p. 252) explicitam:

(...) encontramos, no universo escolar, constantes “queixas” de alunos que não estão conseguindo corresponder ao que se espera deles, isto é, que aprendam independentemente da realidade escolar, social, cultural ou econômica na qual estejam inseridos; ou melhor, de alunos que estão correspondendo exatamente ao que está traçado para eles: não aprender por causa de sua pobreza, de sua carência, de sua deficiência etc.

Quanto a isso, pode-se questionar o porquê da queixa escolar estar frequentemente associada à figura do aluno. Não seria esta queixa exclusivamente da escola? Onde fica a responsabilidade da escola nesse contexto? Não seria o caso de envolver nessa análise todos os personagens que constituem o processo educativo? De observar as relações estabelecidas no ambiente educacional? Pois se, de um lado, há um aluno apontado como detentor de dificuldades de aprendizagem, em contrapartida, não existiria neste processo um sistema escolar/um professor com dificuldades de ensino?

Estudos comprovam que as crianças com dificuldades de aprendizagem, possuem um bom potencial intelectual, entretanto, apresentam problemas em algumas aquisições cognitivas, visto que, seus estilos e ritmos de aprendizagem são diferenciados, demandando assim, estratégias pedagógicas que atendam a essas necessidades (NEVES & MARINHO-

ARAÚJO, 2006). Desse modo, pode-se indagar: existem, de fato, alunos que “não aprendem” ou se trataria de alunos que aprendem de maneira diferenciada?

Assim, estariam os professores e o sistema educacional, de um modo geral, “adaptados” a lidar com essas estratégias diferenciadas de ensino? Na verdade, o que estas concepções individualizantes retratam é que a presença de diferenças nas escolas brasileiras está sendo deslocada para o âmbito da anormalidade, ao passo que, estão sendo transformadas em deficiências e que, a normalidade está vinculada a uma visão padronizada e homogênea de aprendizagem. Nesta perspectiva, segundo Neves e Marinho-Araújo (2006), o cotidiano escolar idealiza um processo de ensino-aprendizagem sem problemas, no qual uma única prática de ensino possa atender a todos, pois existem dificuldades em aceitar maneiras distintas de ensinar e de aprender.

Assim sendo, é preciso que o processo de ensino e aprendizagem seja compreendido dentro de uma perspectiva relacional, que envolva o ensinar e o aprender, e em que alunos e professores se influenciam mutuamente, tendo como resultado a aprendizagem. Caso contrário, esse processo poderá resultar na não-aprendizagem dos alunos. Isso não implica transformar o cenário educacional em um campo de batalhas, alimentado por um jogo de culpabilizações, em que os alunos atribuem os problemas aos professores e estes, por sua vez, culpabilizam as crianças e suas famílias pelo fracasso escolar. (NEVES & MARINHO-ARAÚJO, 2006; BRENBERGER, 2010; NEVES, 2011). Trata-se, na verdade, de um processo constituído pelas relações entre os diversos atores sociais, uma vez que não existem “culpados”, mas sobretudo, existem co-responsáveis que colaboram ou não para a efetivação do processo educativo.

Nesse contexto, a queixa escolar passa a ser compreendida a partir de uma visão mais ampla, como engendrada em uma rede complexa de relações, envolvendo múltiplas determinações como: a organização institucional, a formação docente, a história do aluno, a relação família-escola e as políticas públicas educacionais. (SOUZA, 2002; BARBOSA & SOUZA, 2012). Partindo dessa perspectiva, os problemas de aprendizagem passam a ser visualizados de outra forma, conforme aponta Souza (2002, p.3):

Ao pensarmos dessa maneira, mudamos a compreensão dos chamados problemas de aprendizagem, ou seja, mudamos a nossa pergunta em relação aos problemas de aprendizagem. Da pergunta anterior: por que esta criança ou este adolescente não aprende, passamos para a seguinte questão: que situações e relações vividas no dia a dia escolar são produtoras do não aprendizado desta criança ou deste adolescente?

Assim, a mudança na pergunta desconstrói a crença de que os problemas de aprendizagem estão ligados exclusivamente às características subjetivas dos sujeitos, ao

incorporar na análise da produção da queixa escolar, todos os aspectos concretos e relacionais que circundam o processo educativo. Desse modo, questiona-se aqui: Será que essa mudança de perspectiva tem conduzido o trabalho dos psicólogos nos serviços públicos de saúde mental, ao se depararem com a demanda da queixa escolar?

Infelizmente, os estudos têm apontado que a prática do psicólogo não tem acompanhado os avanços teóricos no que diz respeito à compreensão da queixa escolar, de modo que, alguns profissionais ainda se utilizam de modelos tradicionais de atuação, fortemente influenciados por concepções conservadoras e reducionistas diante da demanda escolar. Assim, muitas de suas práticas ainda não se desvincularam das explicações individualizantes que atribuem o fracasso ao próprio aluno ou a sua dinâmica familiar.

Nesse sentido, percebe-se que a individualização da queixa não acontece apenas no momento do encaminhamento, quando a escola parte do pressuposto de que se trata de um problema característico do aluno, mas também ocorre quando a queixa é recebida pelos serviços de saúde mental com esse mesmo olhar ou concepção. Ou seja, a individualização do problema é reforçada quando este é investigado a partir de instrumentos que tentam individualizar as explicações sem a mínima investigação das questões escolares, pautando-se assim em procedimentos como: a anamnese, aplicação de testes, encaminhamento para psicoterapia ou ludoterapia e, em alguns casos, orientação aos familiares. (CHECCHIA & SOUZA, 2003; SOUZA, 2005). Sendo assim, uma reflexão se faz necessária: não seria o caso de averiguar o histórico escolar do sujeito e não se deter exclusivamente em sua vida pessoal? De verificar o seu desempenho escolar e não de submetê-lo unicamente a testes psicológicos? De observar a dinâmica escolar do aluno e não de encaminhá-lo diretamente para atendimento psicoterápico?

Em consonância com essa mudança de posicionamento e de rompimento com as concepções cristalizadas sobre a queixa escolar, Cruz e Borges (2003) advertem que os psicólogos dos serviços públicos de saúde mental não se encontram preparados diante dessa demanda específica, atuando ainda sob uma perspectiva individual de intervenção, que não integra nem a família nem a escola no processo. Ainda sobre essa questão, Dimenstein (2000) explicita que esse tipo de prática se apresenta como reflexo de uma deficiência na formação, uma vez que esta, na maioria das vezes, acaba por reproduzir e valorizar um modelo clínico liberal privatista, fundamentado na psicoterapia individual de base psicanalítica, o que de certa forma se constitui como uma limitação para a atuação do psicólogo em outros campos, visto que, estes demandarão intervenções distintas das que foram vivenciadas durante a

graduação, como é o caso do atendimento à queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental.

Considerando as questões até aqui problematizadas, ressalta-se que essa situação de desconhecimento acerca do fenômeno da queixa escolar e os tipos de práticas que vêm sendo desenvolvidos nos serviços de saúde em relação a essa demanda têm inquietado e motivado alguns psicólogos educacionais/escolares a se focarem no estudo sobre essa temática, tendo em vista, construir modelos de atendimento que compreendam a queixa escolar de uma maneira mais contextualizada, contribuindo assim para que ocorra uma revisão dos modelos tradicionais de atendimento a essa demanda.

Sob essa perspectiva, Freller e cols. (2001) propõem uma nova forma de atendimento à queixa escolar, baseada em um modelo breve e focal, que envolve intervenções com todos os atores sociais (alunos, pais, escola, profissionais – médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, dentre outros) implicados na rede de relações onde se engendra a queixa escolar, atentando-se, principalmente, para os processos e práticas escolares que possam auxiliar na resolução das dificuldades. Desse modo, em alguns casos, são sugeridas modificações concretas no cotidiano da criança e na sua dinâmica escolar, tais como: mudar de classe, mudar de lugar na sala de aula, assumir novos papéis na relação com os colegas e professores e passar a fazer atividades extraescolares, físicas ou expressivas.

Corroborando com essa configuração de atendimento, Souza (2006) também desenvolve um trabalho de orientação à queixa escolar, tentando superar o modelo individualizante, que concebe o sujeito a partir de concepções abstratas, desconsiderando as implicações do seu contexto social. Este modelo incide sobre a movimentação e o reconhecimento da complexa rede de relações onde a queixa escolar é produzida, investigando como são estabelecidas as relações entre os personagens dessa trama, a saber: criança/adolescente, escola e família.

Nesse sentido, o processo envolve momentos como: triagem, encontros com crianças e adolescentes, interlocução com a escola, entrevista de fechamento e acompanhamento do aluno. A autora explicita que, por vezes, apenas a triagem já é suficiente para que os pais repensem a situação de maneira contextualizada, tranquilizem-se e tentem buscar junto à escola, soluções para a problemática. Entretanto, quando isso não ocorre, devido à complexidade da situação, o processo de atendimento tem continuidade. Assim, este modelo tem por objetivo obter o máximo de informações que possam contribuir para a problematização da queixa escolar, no qual são acolhidos os discursos de todos os participantes, tendo em vista implicá-los no processo, “desdoentizando” o aluno e

mobilizando a ampla rede de relações com o intuito de fortalecê-la para a superação desta problemática.

Ainda em relação aos modelos de atendimento em uma perspectiva crítica e relacional, destaca-se o modelo de atuação proposto por Neves e Almeida (2003), denominado “Procedimentos de avaliação e intervenção dos alunos encaminhados com queixas escolares – PAIQUE,” que tem passado por algumas reformulações desde a sua elaboração, encontrando-se atualmente estruturado a partir de três níveis, sendo eles: escola, família e aluno.

O diferencial do PAIQUE refere-se ao fato de que o processo de avaliação se inicia no ambiente escolar, desconstruindo a ideia de “aluno-problema” e focalizando as relações subjetivas e objetivas que circundam esse contexto. Portanto, no primeiro nível, ocorrem ações interventivas com professores e outros profissionais e, na dinâmica da instituição, somente quando estas não são suficientes para o retorno do aluno ao processo de escolarização, passa-se ao nível familiar. Nesse nível, além das ações desenvolvidas na escola, também são realizadas intervenções com a família. Se ainda assim, não forem encontradas soluções diante da demanda da queixa escolar, é que se passará ao terceiro nível: atendimento ao aluno. É importante ressaltar que, nesse modelo, a passagem para outro nível não exclui a atuação no nível precedente e que o processo pode ser finalizado em todos os níveis, uma vez que, a passagem para o nível seguinte somente ocorrerá, se necessário. (NEVES, 2011).

Fundamentados em modelos de atuação como estes, os psicólogos poderão problematizar e “movimentar” o contexto e as relações que envolvam a demanda da queixa escolar de maneira mais segura e comprometida com a realidade social, não incorrendo no erro de apontar “culpados” pelos problemas de escolarização, uma vez que, as investigações e intervenções serão mais apuradas, fornecendo-lhes maiores subsídios para suas análises. Também é preciso lembrar que a queixa escolar deve ser compreendida na sua especificidade e dinamicidade e que desse modo, não existem “modelos acabados”, pois os mesmos se reconstróem de acordo com as novas demandas que lhe são apresentadas. O que se demonstrou aqui foram apenas orientações para o delineamento de intervenções que articulem as diversas dimensões implicadas na produção da queixa escolar.

Diante do exposto, é possível observar que, atualmente, coexistem concepções tradicionais e críticas acerca da compreensão da queixa escolar e que as práticas oferecidas pelos psicólogos nos serviços de saúde se apresentam como resultado destas. Desse modo, ainda são inúmeras as situações onde a queixa escolar é descaracterizada enquanto problema de escolarização de ordem relacional, ao passo que, as intervenções não conseguem

ultrapassar o local de atendimento, impossibilitando a problematização e a “movimentação” desta. Isso ocorre em um contexto, onde a Psicologia Educacional Crítica assinala, a todo o momento que, a intervenção do psicólogo junto à queixa escolar demanda um olhar perspicaz que ultrapasse a individualidade do sujeito e suas dificuldades e que extrapole as paredes do consultório, devendo compreendê-la em sua totalidade, de modo que, sejam considerados os aspectos sociais, culturais, institucionais e políticos implicados nessa problemática.

Portanto, faz-se necessário verificar o que os estudos científicos realizados no âmbito da Psicologia Educacional/Escolar têm produzido acerca da demanda da queixa escolar no atual contexto brasileiro. Desse modo, a próxima sessão se dedicará à apresentação de pesquisas científicas que tiveram essa temática como tema central.

Pesquisas científicas sobre queixa escolar

Conforme já mencionado em sessões anteriores deste estudo, nos últimos anos, a produção científica acerca da temática da queixa escolar vem aumentando consideravelmente, visto que, muitos estudiosos têm demonstrado interesse e preocupação em investigá-la, devido às repercussões desse fenômeno na dinâmica escolar e também ao aumento expressivo dos números de encaminhamentos de crianças e adolescentes com problemas de escolarização para os serviços públicos de atendimento psicológico. Dada a importância do conhecimento de tais estudos para a compreensão da amplitude dessa problemática, serão expostas nessa sessão algumas pesquisas realizadas em nosso país sobre a queixa escolar.

Scortegagna e Levandowsky (2004) realizaram um estudo cujo objetivo foi analisar os encaminhamentos de crianças com queixas escolares, feitos pelas escolas municipais de Caxias do Sul ao Serviço de Psicologia do Programa Vinculação. Neste, foram avaliados 111 encaminhamentos da lista de espera de 2002 a 2003, de segunda a oitava séries do Ensino Fundamental. Utilizou-se um protocolo para a coleta dos dados, elaborado especialmente para a pesquisa, contendo dados demográficos como: idade, sexo e série escolar; o motivo do encaminhamento do aluno e também um espaço para o registro de observações relevantes. Os resultados revelaram que, a maior incidência de queixas escolares aparece entre os meninos e entre as crianças que estão cursando a segunda série do ensino fundamental, sendo que, estas se encontraram ainda em processo de alfabetização. Quanto ao motivo das queixas encaminhadas, 36% referiram-se a problemas de aprendizagem, 31% a problemas de comportamento, 29% a problemas emocionais e 15% a outros problemas relacionados às

questões escolares. Também foi observada a falta de reflexão dos professores acerca da realidade escolar em que o aluno encaminhado está inserido.

Os apontamentos realizados no estudo indicaram a necessidade de um trabalho interventivo junto às escolas municipais de Caxias do Sul quanto ao esclarecimento do trabalho do psicólogo e à realização dos encaminhamentos (como e quando devem ser realizados), bem como a reflexão dos professores e da escola acerca das condições de ensino-aprendizagem que são oferecidas aos alunos encaminhados.

Preocupada com os constantes “erros” diagnósticos de crianças e adolescentes atendidos nos serviços públicos de psicologia, Souza (2005) se interessou por pesquisar a formação dos psicólogos com relação à queixa escolar, notadamente, as práticas de atendimentos ensinadas durante a graduação frente a essa demanda. Para tanto, esta buscou analisar os prontuários de atendimento à queixa escolar em clínicas-escola de quatro cursos de Psicologia, instalados na cidade de São Paulo. Foram analisados 25 prontuários de queixa escolar, focalizando dois momentos do atendimento psicológico: o relato das entrevistas de triagem e o relatório produzido no final do processo psicodiagnóstico.

A leitura dos prontuários de entrevista de triagem demonstrou que as informações centravam-se em fragmentos da história de vida da criança (parto, nascimento, acontecimentos traumáticos, entre outros), que não contribuía para o esclarecimento dos motivos do encaminhamento. Além disso, foi possível identificar nos relatos, a utilização de “jargões escolares”, tais como: “não sabe nada”, “tem problema de aprendizagem”, “é disperso” e de estereótipos a respeito do cliente como: “está bem cuidada, limpa, roupa adequada, cabelos penteados”, que também não auxiliavam na compreensão da queixa, mas revelavam uma série de valores acerca da população mais pobre que procura atendimento psicológico. Também foi percebido que, as entrevistas seguiam um modelo padronizado e repetitivo, o que muitas vezes, impossibilitava as observações do psicólogo acerca das singularidades de cada caso.

A análise dos prontuários ainda evidenciou que, independentemente da maneira de conduzir a entrevista e da abordagem teórica do psicólogo, as hipóteses explicativas acerca dos casos de queixa escolar sempre convergiam para aspectos individuais ou familiares de natureza física ou emocional. A respeito desses casos, os relatórios finais chegavam praticamente ao mesmo diagnóstico, indicando atendimento em ludoterapia para as crianças e atendimento psicoterápico para os pais, mais uma vez desconsiderando as diferenças existentes entre os casos. Quanto à formação, identificou-se que, muitos estagiários tiveram contato durante a graduação, com referenciais teóricos (piagetianos, psicanalíticos e

institucionais) relacionados ao atendimento específico da queixa escolar, mas que estes, no período de estágio, não conseguiam articular esses conhecimentos com a prática, utilizando-se de modelos diagnósticos “clássicos”, que não eram questionados ou problematizados.

Já a investigação realizada por Nakamura, Lima, Tada e Junqueira (2008), buscou conhecer a demanda da queixa escolar na cidade de Porto Alegre através da análise de 634 prontuários do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), entre os anos de 1993 e 2006. Os prontuários foram analisados segundo a categorização de Souza (1997), que compreende as seguintes categorias: problemas de aprendizagem, problemas de atitude e outros problemas relacionados à aprendizagem. Além disso, foi levantada a necessidade de acrescentar uma nova categoria, a saber: causa apontada pelos familiares. Os resultados evidenciaram que, as categorias com maior incidência de queixa foram os problemas de aprendizagem e de atitude, e que a maior parte dos atendimentos se referia a meninos (77%) entre 05 e 14 anos, cursando os primeiros anos do ensino fundamental na rede pública de ensino e com renda familiar de um salário mínimo.

Percebeu-se também que poucos são os dados coletados nos prontuários a respeito dos professores, e nas raras vezes que estes aparecem, referem-se aos esforços do professor em auxiliar o aluno ou em controlar seus comportamentos. Os prontuários também revelaram que, em distintos momentos, a culpa pelo insucesso escolar recai sobre os diferentes atores escolares: a própria criança, a família e os professores. Quanto aos atendimentos realizados na clínica-escola, estes se baseavam em acompanhamentos psicopedagógicos/psicodiagnósticos e na ludoterapia, desconsiderando os diversos atores envolvidos na produção do fracasso escolar, visto que não buscavam compreender o contexto escolar e investigar as relações estabelecidas neste, reforçando a ideia de que os próprios alunos e seus familiares eram responsáveis pelo surgimento dos problemas escolares e emocionais. Portanto, os dados apontaram que a psicologização e a patologização da queixa escolar ainda se constituem como uma prática comum no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Ainda em relação à atuação do PEE frente à queixa escolar, menciona-se aqui o estudo desenvolvido por Cavalcante e Aquino (2013), que teve como objetivo conhecer as concepções e práticas de psicólogos escolares da cidade de João Pessoa frente à queixa escolar. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com trinta psicólogos de escolas públicas e privadas. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, emergindo assim, três categorias gerais de análise, quais sejam: situações ou queixas escolares frequentemente encaminhadas aos psicólogos escolares, causas atribuídas pelos psicólogos

escolares às queixas que lhes são encaminhadas e por último, as ações desenvolvidas pelos psicólogos diante das queixas escolares.

Os resultados apontaram diversos motivos de encaminhamento, entretanto, a maioria das queixas ainda focalizavam os alunos, destacando-se os problemas comportamentais e as dificuldades de aprendizagem, havendo a predominância de questões comportamentais nas escolas públicas. Quanto às causas atribuídas pelos psicólogos às queixas escolares, a dinâmica familiar se sobressaiu, com diferenças entre as escolas públicas e privadas, visto que nas primeiras, foram mencionadas respostas referentes à “desestruturação familiar” e nas últimas, foram explicitadas causas relativas à ausência dos pais. Nas ações desenvolvidas pelos psicólogos diante da queixa escolar, foi identificada a predominância de formas de atuação tradicionais, representadas por práticas como: atividades direcionadas aos alunos ou professores, encaminhamentos, ações relacionadas à atuação clínica e à utilização de testes psicológicos, demonstrando a dificuldade deste profissional em realizar um trabalho interdisciplinar e institucional no atendimento à queixa escolar.

Outro importante estudo refere-se ao que foi realizado por Bray e Leonardo (2011), em que desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi investigar a compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas acerca do fenômeno da queixa escolar. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com vinte e quatro educadoras, sendo doze de escolas públicas e doze de escolas privadas. As informações recolhidas foram examinadas de acordo com a análise de conteúdo e organizadas em categorias. Os resultados demonstraram que a compreensão das participantes acerca da queixa escolar ainda está vinculada à ideia de que o aluno é o detentor do problema. Isso pôde ser evidenciado nas suas respostas, visto que, 80% delas apontaram que compreendiam as dificuldades de aprendizagem como relacionadas à categoria: “aluno que não consegue aprender os conteúdos trabalhados na sala”, e em relação à compreensão dos problemas de comportamento, 50,8% relacionaram suas respostas à categoria “criança que não respeita regras, ordens”.

Assim, o estudo revelou que não existem diferenças entre as queixas apresentadas pelas educadoras do ensino privado e público, e que as participantes de ambos os grupos, ainda apresentavam concepções individualizantes (centradas no aluno) acerca da queixa escolar, uma vez que, estas não conseguiram relacionar os fenômenos escolares com a sociedade, desconsiderando as questões econômicas, sociais e políticas.

Nessa mesma perspectiva, Rossato e Leonardo (2012) procuraram investigar as concepções de educadores sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, que frequentavam escolas especiais (APAEs), tendo em vista, verificar a

existência de queixas escolares nestas escolas, analisar as concepções que as permeiam e as possíveis causas a estas atribuídas. Foram realizadas entrevistas com vinte e um educadores, pertencentes a três escolas especiais diferentes, localizadas no Estado do Paraná. A partir da realização de análise de conteúdo, os resultados expressaram, quanto à compreensão dos participantes acerca da queixa escolar, que muitos educadores demonstraram limitações para falar o que entendiam sobre queixa escolar, de modo que, 33,3% da amostra não respondeu a questão. Em relação aos que responderam, a maioria expôs explicações centradas nos alunos, como: dificuldade específica que o aluno tem (18,5%); aluno que tem mais dificuldades em assimilar, reter e/ou registrar os conhecimentos e/ou em fazer elaborações mais complexas (14,9%); entre outras. Com relação às causas atribuídas, percebeu-se que a maioria das respostas apontou para aspectos individuais, ora relacionados à pessoa com deficiência (questões orgânicas, deficiência intelectual, comportamento e etc.), ora à família (por não estimular o aluno), ora ao professor (por não utilizar metodologias adequadas).

O referido estudo também revelou a presença de um processo de naturalização da queixa escolar, uma vez que, muitos educadores não conseguiram visualizar a existência da queixa escolar no contexto da educação especial, pois esta, na maioria dos casos, é compreendida como a própria deficiência do aluno, não sendo consideradas ou questionadas: a inadequação das mediações, a má qualidade do ensino e a rede de relações estabelecidas na escola.

Frente a uma diversidade de explicações que culpabilizam o aluno pela queixa escolar, Trautwein e Nébias (2006) resolveram conhecer as dificuldades de aprendizagem a partir do ponto de vista dos aprendizes e, para tanto, realizaram um estudo qualitativo, em que buscaram analisar, de acordo com os conceitos da Psicologia Sócio-Histórica, os sentidos construídos por alunos encaminhados para os serviços de atendimento psicológico, por motivo de queixa escolar. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três alunos entre oito e doze anos de idade, de escolas públicas, encaminhados para Unidade Básica de Saúde do município de São Paulo. Os dados coletados foram examinados por meio da análise de conteúdo, com conotação construtivo-interpretativa e foram categorizados em núcleos de significação.

A análise das entrevistas demonstrou que, cada aluno constrói seu próprio sentido acerca do seu processo de aprendizagem, e ainda foram evidenciados diferentes sentidos, tais como: a escola como desafio, decepção, desrespeito, dúvida e agressão. As entrevistas também revelaram que, apesar de todo o sofrimento a que os alunos, identificados como “portadores” de dificuldades de aprendizagem, estão expostos na escola, estes não se

colocaram como incapazes e, pelo contrário, demonstraram um insaciável desejo de aprender. Desse modo, pensam de maneira prospectiva, confiam em suas capacidades de aprendizagem, acreditam na escola e nutrem um sentimento de ansiedade positiva em relação ao processo de escolarização. Assim, o presente estudo, ao desvelar a concepção do aluno acerca da queixa escolar, traz elementos significativos para que educadores e psicólogos possam refletir sobre suas formas de intervenção diante das dificuldades de aprendizagem, desmistificando uma série de estereótipos construídos em torno do aluno “problema”.

Osti e Brenelli (2013) também realizaram uma pesquisa com estudantes identificados com dificuldades de aprendizagem, tendo como objetivo verificar a percepção destes sobre si mesmos e analisar suas representações a respeito dos juízos que os professores teriam deles. Participaram do estudo, vinte alunos do ensino fundamental com baixo desempenho acadêmico (todos com histórico de repetência escolar) de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semi-estruturada contendo dez questões. Os dados das entrevistas foram categorizados através da análise de conteúdo e descritos em relação a sua frequência absoluta (N) e relativa (%) por meio de uma análise estatística.

Os resultados demonstraram que 80% dos participantes acreditavam que eram percebidos por seus professores como maus alunos e muitos se sentiam ignorados ou excluídos pelos mesmos. Entre os adolescentes, 85% também se representavam como maus alunos, por não conseguirem acertar e/ou realizar as atividades solicitadas pelos docentes. Além disso, os estudantes pesquisados se colocaram como responsáveis pelo “não-aprendizado”, atribuindo-lhes fatores internos (doença ou problema orgânico) e externos (não cumprimento das atividades escolares). Por fim, o estudo constatou que as condutas dos professores são claramente percebidas pelos alunos, fato este que causa repercussões nas representações que estes últimos constroem de si mesmos e de sua aprendizagem, apontando assim, para a necessidade de se considerar no contexto educacional a importância das relações sociais no processo de ensino-aprendizagem.

De um modo geral, todos os estudos citados apresentam semelhanças, pois abordam a temática da queixa escolar a partir da perspectiva crítica, entretanto, estes também se diferenciam, visto que, se dedicam a investigá-la a partir de diferentes ângulos. Essas diferenças, por si só, contribuem para o avanço do conhecimento e para uma análise mais apurada do fenômeno investigado, de modo que, possibilita a visualização das diversas interfaces que o constituem. Assim, buscou-se através da apresentação dos estudos, expor as concepções dos principais personagens envolvidos na temática da queixa escola, quais sejam:

psicólogos, professores e alunos, bem como, promover o delineamento de um breve panorama a respeito da produção científica da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões teóricas presentes neste estudo indicam que a queixa escolar se apresenta, na contemporaneidade, como uma séria problemática que assola a educação brasileira, tendo em vista que esta, a cada dia, assume maiores proporções e traz repercussões diretas para a vida das crianças/adolescentes encaminhados. Esta temática também nos conduz a uma série de questionamentos em relação ao sistema educacional que temos e à ciência psicológica que estamos construindo.

Nesta perspectiva, a partir dos objetivos propostos para este estudo, foi possível refletir sobre as concepções e práticas frente à demanda da queixa escolar, através da problematização deste fenômeno, considerando as diversas dimensões que o constituem. O mesmo demonstrou a coexistência de concepções tradicionais e críticas na orientação das práticas desenvolvidas pelos psicólogos, embora tenha se verificado a predominância de práticas fundamentadas no modelo tradicional. Quanto aos tipos de queixas comumente encaminhadas, foi possível verificar na produção científica que estas, em sua maioria, referem-se às dificuldades de aprendizagem e aos problemas de comportamento.

Evidenciaram-se inúmeros avanços quanto às concepções teóricas acerca da queixa escolar, uma vez que, estas passaram por modificações ao longo dos anos, notadamente, após o movimento de crítica à Psicologia Educacional/Escolar Tradicional, pautada no modelo clínico e na mensuração de habilidades. No entanto, apesar dessas mudanças se referirem à compreensão desse fenômeno, a partir de uma perspectiva crítica e psicossocial, percebeu-se que a atuação dos psicólogos não tem acompanhado o mesmo ritmo, principalmente nos serviços públicos de saúde mental.

Desse modo, ainda é possível encontrar nos diagnósticos elaborados na atualidade, resquícios de uma abordagem individualizante, que busca conferir os motivos da queixa escolar às características psíquicas dos sujeitos e as suas relações familiares, contrapondo-se, às contribuições da perspectiva crítica, que anuncia a importância de serem levadas em consideração as dimensões pedagógicas, políticas e sociais implicadas no contexto de produção da queixa escolar. Nesse cenário, observa-se a intensa preocupação quanto à identificação de “culpados”, de modo que, é relegada a busca de estratégias conjuntas, que

possam envolver as esferas da saúde e educação para o enfrentamento das questões que permeiam o fracasso escolar.

Portanto, pode-se questionar até que ponto a Psicologia Educacional/Escolar tem avançado, posto que, se de um lado as concepções teóricas se transformam, por outro, as práticas frente à demanda da queixa escolar parecem se manter estagnadas. Nesse sentido, a perspectiva crítica tenta auxiliar no processo de implantação de mudanças, por meio da expansão das possibilidades de intervenção do psicólogo junto à queixa escolar, das discussões teóricas e da elaboração de instrumentos e de modelos de atuação que possam atentar para a rede de relações onde se engendra essa problemática.

Por fim, considera-se que a prática do psicólogo frente à queixa escolar só conseguirá avançar e caminhar ao lado das concepções críticas e emancipatórias, quando este profissional tomar consciência de que os problemas escolares são produzidos em uma história coletiva, encontrando-se estes imersos em uma rede complexa de relações, que deve ser problematizada. Somente assim, este poderá desenvolver uma atuação comprometida, ética e politicamente com a mudança, ou seja, com a ruptura do fracasso escolar, promovendo então condições reais de transformação social.

THEORETICAL REFLECTIONS ON CONCEPTIONS AND PRACTICES IN RELATION TO SCHOOL COMPLAINT

ABSTRACT

The school complaint is constituted as a relevant thematic and has been the focus of discussion among scholars of education, since this phenomenon can generate direct and indirect repercussions on the lives of children and adolescents referred. It is observed that the problems of schooling are being moved to the ambit of the abnormality, so that public mental health services have been absorbing more and more referrals of students, identified in the school environment as possible "carriers" of learning disorders, "students-issues" among several other labels, becoming frequent process of pathologizing and psychologizing of school problems, where the pedagogical difficulties are transformed into diseases, disregarding school issues and the social and political dimensions involved in the production of this demand. Thus, this study deals with a literature search that aimed to present and reflect on the conceptions and practices that underlie the phenomenon of school complaints. In this sense, the analysis of the literature investigated showed in numerous theoretical advances that refers to the understanding of school complaint, however, demonstrated that the practice developed by psychologists to this demand in public mental health services has not kept the

same pace, since many still are based on the clinical model of care, exempting the role of the school in producing and solution the difficulties of schooling. Given these considerations, it is essential that professionals involved with this demand can reflect on their practices in order to seek new strategies for coping with the school failure.

Keywords: Educational / School Psychology. School complaint. Mental health.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, M.A.M. Psicologia e educação do Brasil: um olhar Histórico-Crítico. In.: MEIRA, M.E.M; ANTUNES, M.A.M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

ASBAHR, F.S.F; LOPES, J.S. **“A culpa é sua”**. Psicologia USP, v.17, n.1, p.53-73, 2006.

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

BARBOSA, D.R. **Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil**. Psicologia: ciência e profissão, v.32, p. 104-123, 2012.

BARBOSA, D.R; SOUZA, M.P.R. de. **Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 16, n.1, p. 163-173, jan./jun. 2012.

BRAY, C.T.; LEONARDO, N.S.T. **As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 15, n. 2, p. 251-261, jun./dez. 2011.

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

BRENBERGER, M.E de F. **Queixas escolares: que educação é essa que adocece?** Revista de Educação, v.13, n.15, 2010.

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

CHECCHIA, A.K.A.; SOUZA, M.P.R. de. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In.: MEIRA, M.E.M; ANTUNES, M.A.M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-137.

CRUZ, D.R.M.; BORGES, L.C. **A queixa escolar:** reflexões sobre o atendimento psicológico. *Psicologia Argumento*, v. 31, n. 72, p. 79-87, jan./mar. 2013.

DIAS, A.C.G; PATIAS, N.D; ABAID, J.L.W. **Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo:** algumas reflexões. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 18, n.1, p. 105-111, jan./Abr. 2014.

DIMENSTEIN, M. **A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista:** implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estudos de Psicologia*, v.5, n.1, p. 95-121, 2000.

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.

FRELLER, C.C et al. **Orientação à queixa escolar.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 129-134, jul./dez. 2001.

GUZZO, R.S.L et al. **Psicologia e educação no Brasil:** uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, p. 131-141, 2010.

MALUF, M.R; CRUCES, A.V.V. **Psicologia educacional na contemporaneidade.** *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, p.87-99, 2008.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.V. **Fundamentos da metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.V. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEIRA, M.E.M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia SocioHistórica. In.: MEIRA, M.E.M; ANTUNES, M.A.M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 15-77.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. O lado escuro da Dislexia e do TDAH. In.: FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C (Orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p. 133-196.

NAKAMURA, M.S. et al. **Desvendando a queixa escolar**: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) v. 12, n. 2, p. 423-429, jul./dez. 2008.

NEVES, M.M.B.J; ALMEIDA, S.F.C. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In.: ALMEIDA, S.F.C (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003. p. 83-103.

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

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.

OSTI, A.; BRENELLI, R.P. **Sentimentos de quem fracassa na escola**: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 417-426, set/dez 2013.

PATTO, M.H.S. Para uma crítica da razão psicométrica. In.: _____. (Org.). **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo, SP: Hacker/Edusp, 2000. p. 63-83.

ROSSATO, S.P.M.; LEONARDO, N.S.T.; **A queixa escolar na perspectiva de educadores da Educação Especial**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 16, n. 1, p. 15-23 Jan./Jun. 2012.

SCORTEGAGNA, P.; LEVANDOWSKY, D.C. **Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul.** Interações, v. 9, n. 18, p. 127-152, jul./dez. 2004.

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

SOUZA, M.P.R. de. **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização?** Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2002. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo5.htm>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

SOUZA, M. P. R. de. **Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar.** Estilos da Clínica, Brasil, v. 10, n. 18, p. 82-107, jun. 2005.

SOUZA, M.P.R. **Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v.13, n.1, p. 179-182, jan./jun. 2009.

TRAUTWEIN, C.T.G.; NEBIAS, C. **A queixa por quem não se queixa:** o aluno. Mental, v. 4, n.6, p. 123-148, jun. 2006.