



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARLIZE PAESE**

**QUEIXA ESCOLAR E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO:  
A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

**CHAPECÓ  
2020**

**MARLIZE PAESE**

**QUEIXA ESCOLAR E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO:  
A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Lísia Regina Ferreira.

CHAPECÓ

2020

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E  
Centro, Chapecó, SC - Brasil  
Caixa Postal 181  
CEP 89802-112

### Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Paese, Marlize

QUEIXA ESCOLAR E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: A  
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES / Marlize Paese. -- 2020.  
110 f.

Orientadora: Dra. Lísia Regina Ferreira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Chapecó, SC, 2020.

1. Psicologia Escolar. Queixa escolar. Contexto  
escolar. Professor.. I. Ferreira, Lísia Regina, orient.  
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**MARLIZE PAESE**

**QUEIXA ESCOLAR E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: A PERCEPÇÃO DOS  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em  
Educação, defendido em banca examinadora em 30/10/2020.

Aprovado em: 30/10/2020.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Lísia Regina Ferreira – UFFS  
Presidente da banca/orientadora

---

Profa. Dra. Tania Maria Zancanaro Pieczkowski – UNOCHAPECÓ  
Membro titular externo

---

Profa. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – UFFS  
Membro titular interno

---

Profa. Dra. Leticia Ribeiro Lyra – UFFS  
Membro suplente

Chapecó/SC, outubro de 2020.

Dedico a Ezidio e Odile Paese, meus pais, que me presentaram com a vida: o verdadeiro e maior presente que eu poderia receber, e pelo qual sou verdadeiramente grata.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um ato de reconhecimento de uma pessoa por alguém que lhe prestou um benefício. Gratidão, em um sentido amplo, pode explicar uma reconhecimento abrangente pelas situações e dádivas que a vida lhe proporcionou e ainda proporciona.

Agradecer me torna grande, pois quando agradeço tomo algo de outros como um presente. Isso me enriquece, porque o recebo. Ao mesmo tempo, o que recebo agradecido não pode ser perdido por mim. O agradecimento me permite conservá-lo e aumentá-lo. Ele atua como o sol e a chuva morna atuam sobre uma planta jovem. Ela floresce. O agradecimento une e faz com que nossos relacionamentos floresçam pois, de bom grado, se dá a quem agradece. Por seu lado, quem recebe agradecido torna-se interiormente aberto e não pode deixar de dar e passar adiante o que recebeu com gratidão. Assim, o agradecimento nos torna felizes e enriquece a ambos. Quem agradece, honra o que lhe foi dado e, simultaneamente, honra aqueles que lhe presentearam. Assim, o agradecimento engrandece a todos: a mim, a dádiva e ao doador (HELLINGER, 2014, p. 146-147).

Acredito então que essa palavra consegue definir este momento.

Sou verdadeiramente grata pela vida;

Sou imensamente grata pelos meus pais, que desde a minha infância me direcionaram e apoiaram na vida escolar, orientando, dando suporte e muitos incentivos;

Agradeço aos meus irmãos, cada um à sua maneira, contribuiu nessa trajetória.

Sou verdadeiramente grata a mim, por acreditar que meu sonho era possível de ser realizado;

Sou verdadeiramente grata ao meu noivo, fiel companheiro e apoiador neste projeto e na minha vida;

Sou imensamente grata aos colegas de turma, pelas trocas de informação e apoio no decorrer do curso. Existem pessoas que surgem em nossas vidas e com elas encontramos uma fina e produtiva sintonia. Sou verdadeiramente grata por todos os momentos de angústias e inseguranças, anseios e dúvidas compartilhadas e superadas com sucesso nessa trajetória de pesquisa.

Minha querida orientadora, admiro a profissional e a pessoa que és. Sua sensibilidade e firmeza me inspiram. Sou imensamente grata por cada palavra.

A todos os professores que no decorrer da formação compartilharam conhecimento, permitindo a expansão e a percepção de novos conteúdos e convicções.

Agradeço imensamente as professoras da banca, Tania Pieczkowski, Maria Helena Cordeiro e Letícia Lyra pela disposição de participar e compartilhar seus conhecimentos. Suas considerações e sugestões contribuíram imensamente para o resultado dessa pesquisa.

Sou imensamente grata a todos os profissionais que se dispuseram a participar dessa pesquisa, expressando suas crenças, convicções, percepções, contribuindo imensamente para a produção desse conhecimento.

Sou verdadeiramente grata pela pesquisa que pude realizar, pelos resultados que pude produzir, pelo conhecimento que adquiri, pelas contribuições que posso apresentar para o tema da queixa escolar.

Concluo agradecendo a cada um que não mencionei, mas que em algum momento caminhou e compartilhou comigo neste percurso. Tenham a certeza de que deixaram um pouco de si comigo e levaram um pouco de mim. Desejo verdadeiramente ter deixado com cada um algo bom e produtivo.

A compreensão do texto, a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Paulo Freire



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a percepção dos professores sobre a queixa escolar, sabendo-se que essa se constitui como a maior demanda de encaminhamento dos alunos para os profissionais da saúde, tanto para as clínicas escola e os serviços públicos de saúde, quanto para os profissionais particulares. Esses encaminhamentos surgem a partir de problemas no comportamento e no processo de aprendizagem das crianças no período escolar. Tais queixas eram entendidas inicialmente como oriundas exclusivamente das crianças. Posteriormente, foi delegada à família ou à condição socioeconômica da mesma a responsabilidade por elas. Em um terceiro momento voltaram-se para o docente, como possível influenciador nesse processo. Conhecendo essa demanda, nosso objetivo principal foi de analisar a percepção dos professores sobre a queixa escolar e suas implicações no processo de escolarização das crianças. Todavia, em função da abrangência do tema, a pesquisa tomou como referência a Educação Básica do município de Xanxerê, SC, pautando-se, primeiramente, em identificar as percepções dos professores sobre as queixas escolares no processo de escolarização das crianças que são encaminhadas para o atendimento psicológico. E, depois, buscamos compreender a percepção dos professores sobre as contribuições da psicologia escolar no processo de aprendizagem. Este trabalho apresenta inicialmente um panorama bibliográfico/teórico sobre a história da Psicologia da Educação, considerando as primeiras preocupações na Educação e na Psicologia Escolar com a queixa escolar. A produção dos dados ocorreu a partir de uma pesquisa empírica junto a professores da rede municipal de ensino do município de Xanxerê, SC. Os dados foram interpretados através da metodologia de Análise de Conteúdo. Após a leitura analítica dos conteúdos extraídos das entrevistas, tendo-se como base a Psicologia Escolar e considerando os objetivos estabelecidos para responder à questão desta pesquisa, construímos, uma estrutura de análise e o estabelecimento de três categorias, sendo que algumas surgiram a partir dos conteúdos extraídos nas entrevistas, não estando contempladas nos objetivos. Dessa forma ficaram estabelecidas três categorias: Queixa escolar; o psicólogo escolar nas escolas; o papel da família no processo de escolarização. Ao final dessa pesquisa compreendemos que a produção da queixa escolar não é gerada ao acaso, mas que é fruto de angústias e incertezas que busca por respostas dentro dos campos de conhecimentos disponíveis. Por fim, é importante dizer que apesar de repetidas pesquisas e reflexões sobre esse tema, ainda existe muito por fazer em relação as tratativas dadas pela escola para as crianças que não aprendem. Concluimos que a Psicologia Escolar tem papel importante para a construção de novas compreensões e percepções sobre a produção da queixa escolar, revisitando constantemente as estratégias de ação frente a essa demanda, criticando, superando concepções, sempre procurando novas respostas para novas perguntas, ansiando novos rumos para a formação dos sujeitos sociais.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Queixa escolar. Contexto escolar. Professor.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the perception of teachers about the school complaint, knowing that this constitutes the greatest demand for referral of students to health professionals, for both school clinics and public health services, and to private professionals. These referrals arise from problems in the behavior and in the learning process of children during school. Such complaints were understood initially as coming exclusively from children. Subsequently, responsibility for them was delegated to the family or their socioeconomic status. In a third moment, they turned to the teacher, as a possible influencer in this process. Knowing this demand, our main objective was to analyze the teachers' perception of school complaints and their implications in the children's schooling process. However, due to the scope of the theme, the research took as reference the Basic Education of the city of Xanxerê, SC, based, first, on identifying the perceptions of teachers about school complaints in the schooling process of children who are referred to psychological care. Afterward, we seek to understand the perception of teachers about the contributions of school psychology in the learning process. This work initially presents a bibliographic/theoretical overview of the history of Educational Psychology, considering the first concerns in Education and School Psychology with the school complaints. The production of the data occurred from empirical research with teachers from the municipal education network in the municipality of Xanxerê, SC. The data were interpreted using the Content Analysis methodology. After the analytical reading of the contents extracted from the interviews, based on School Psychology and considering the objectives established to answer the question of this research, we built an analysis structure and the establishment of three categories, some of which arose from the contents extracted in the interviews, not being included in the objectives. Thus, three categories were established: School complaints; the school psychologist in schools; the role of the family in the schooling process. At the end of this research, we understand that the production of the school complaint is not generated randomly, but that it is the result of anguish and uncertainty that seeks answers within the fields of available knowledge. Finally, it is important to say that despite repeated researches and reflections on this topic, there is still much to be done in relation to the dealing given by the school for children who do not learn. We concluded that School Psychology has an important role in the construction of new understandings and perceptions about the production of school complaints, constantly revisiting action strategies in the face of this demand, criticizing, overcoming conceptions, always searching for new answers to new questions, yearning for new trends in order to form social subjects.

Keywords: School Psychology. School complaint. School context. Teacher.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Narrativas da Categoria 1.....	72
Quadro 2 – Narrativas da Categoria 2.....	81
Quadro 3 – Narrativas da Categoria 2.....	86
Quadro 4 – Narrativas da Categoria 3.....	93

## LISTA DE SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANA	Avaliação Anual de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CFP	Conselho Federal de Psicologia
DA	Dificuldade de Aprendizagem
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
IPUSP	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NJCLD	<i>National Joint Committee of Learning Disabilities</i>
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC- Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
QI	Quociente de Inteligência
SePE	Serviço de Psicologia Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES</b>	13
<b>2 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO</b>	17
2.1 A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	17
2.2 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	26
<b>2.2.1 Psicologia e Educação: nomenclaturas</b>	35
2.3 INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÚBLICO BRASILEIRO	38
<b>3 COMPREENDENDO A QUEIXA ESCOLAR</b>	41
3.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL	41
3.2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	46
<b>3.2.1 Um diagnóstico ou um prognóstico sobre a capacidade de aprender</b>	47
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	53
3.4 A DEMANDA DA QUEIXA ESCOLAR	55
<b>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b>	64
4.1 PARTICIPANTES	65
4.2 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	66
4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	67
4.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	68
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	70
5.1 CATEGORIA 1 – QUEIXA ESCOLAR	71
<b>5.1.1 A percepção dos professores sobre a queixa escolar</b>	79
5.2 CATEGORIA 2 – O PSICÓLOGO ESCOLAR NAS ESCOLAS	80
<b>5.2.1 Como os professores percebem as contribuições do psicólogo no contexto escolar</b>	81
<b>5.2.2 De que forma os professores compreendem a psicologia escolar e como se relacionam com o psicólogo escolar ou com o psicólogo na escola</b>	86
5.3 CATEGORIA 3 – O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	92
<b>6 REFLEXÕES FINAIS</b>	96
<b>REFERÊNCIAS</b>	100
<b>APÊNDICE A – Dimensões a serem observadas por meio das perguntas pertencentes ao roteiro de entrevista ao Professor</b>	108

## 1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Percebendo a interconexão existente entre os campos da Psicologia e da Educação e as influências que um exerce sobre o outro, construímos esta pesquisa visando a produção de conhecimentos dentro do campo da Psicologia Escolar no que se refere ao processo de escolarização e à queixa escolar de crianças. Esta pesquisa procurou compreender a relação entre a docência, a queixa escolar e a Psicologia Escolar, analisando a percepção dos professores sobre a queixa escolar e suas implicações no processo de escolarização das crianças da Educação Básica. O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Segundo Goldenberg (2004), a escolha do objeto de estudo do pesquisador não ocorre de forma espontânea, mas sim apoiada em seu interesse que é despertado a partir da inserção em determinado meio ou campo social. Amparada na perspectiva proposta pela autora, reconheço que a escolha do objeto de estudo desta pesquisa se deu a partir da minha aproximação com a Psicologia Escolar e com o ambiente escolar, onde encontravam-se crianças com dificuldades no processo de escolarização.

O objeto da pesquisa foi se construindo a partir da minha atuação no Programa Mais Alfabetização, do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2018, quando desempenhei a função de assistente de alfabetização. Esse momento oportunizou o meu contato direto com crianças que enfrentavam dificuldades no processo de escolarização e, também, com professores que se confrontavam com tais dificuldades em sua rotina diária. Essa aproximação permitiu ouvir e perceber como esses profissionais encaram tais questões.

No mesmo período do ano de 2018 atuei como Psicóloga voluntária em um Programa Municipal da Secretaria da Educação e Cultura (Programa Arco-Íris), o qual atende crianças com dificuldades no processo de escolarização na cidade de Xanxerê, Santa Catarina.

Estar inserida nesse meio permitiu uma escuta sistemática dos professores, em momentos distintos e em situações variadas, proporcionando uma aproximação com a realidade escolar e as crenças dos professores. Essa estreita relação com esse campo social gerou questionamentos sobre: Qual a percepção dos professores sobre a Psicologia Escolar? Como os professores se relacionam com o Psicólogo na escola? Qual a funcionalidade do serviço psicológico oferecido para as escolas e os alunos?

No decorrer da pesquisa, por meio dos levantamentos teóricos baseados principalmente nos estudos de Salvador (2014), Barbosa (2011, 2012), Patto (1981, 1984, 1993, 2015), Antunes (2005, 2008, 2014) e Nascimento (2003), Souza (1994, 1996, 2000, 2009, 2010, 2014) verificamos que, historicamente, a área da Educação, ao se deparar com dificuldades no processo de escolarização, busca grande parte das suas respostas no campo da Saúde. Por outro lado, na história da Psicologia encontramos, desde seu princípio, estudos voltados para responder e auxiliar o campo educacional na obtenção do sucesso nos processos de aprendizagem. Ainda hoje, ao estudarmos as dificuldades no processo de escolarização, encontramos como forma de enfrentamento por parte do meio educacional solicitações para que a área da Saúde avalie os alunos e indique o seu diagnóstico clínico. Sendo uma realidade do cotidiano dos profissionais da Saúde, como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros, a realização de avaliações e diagnósticos a fim de responder a problemas de queixa escolar, ou seja, problemas relacionados ao comportamento e dificuldades no processo de aprendizagem no ambiente escolar.

Contudo, é preciso reconhecer que “a psicologia enquanto área do conhecimento tem voltado grande parte de sua pesquisa para explicar os processos de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem na infância e na adolescência” (SOUZA, 2000, p. 134). Dessa forma, abre-se espaço para que a educação busque na ciência psicológica respostas para as suas dificuldades. A partir dessa perspectiva, a estreita relação estabelecida entre a Educação e a Psicologia pode ser, de certa forma, explicada.

Na perspectiva de Salvador (2014), desde os primórdios da constituição da psicologia como ciência, houve forte relação com a educação, dividida entre as exigências epistemológicas da psicologia científica e as exigências de ações práticas no universo educacional. A psicologia da educação vive em um estado de tensão constante, causada pelo imperativo de atender ao mesmo tempo essas duas áreas, ou seja, “[...] respeitar os cânones da psicologia científica e oferecer conhecimentos relevantes e diretamente aplicáveis a ação educativa” (SALVADOR, 2014, p. 13).

Frente a isso, elegemos o seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção dos professores sobre a queixa escolar e suas implicações no processo de escolarização das crianças da Educação Básica no município de Xanxerê?

Os objetivos são: i) identificar as percepções dos professores sobre as queixas escolares no processo de escolarização das crianças que são encaminhadas para o atendimento psicológico; ii) Compreender a percepção dos professores sobre as contribuições da psicologia escolar no processo de escolarização das crianças.

Considerando a produção do conhecimento da Psicologia Escolar em diálogo com a história da Educação no Brasil, buscamos apresentar uma compreensão sobre o contexto e a definição das dificuldades de aprendizagem e da queixa escolar, essa última por vezes identificada como a maior geradora de encaminhamentos do ambiente educacional para os serviços de atendimento psicológico.

É relevante mencionar que no final do ano de 2019, foi aprovada no Brasil, a Lei Nº 13935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Movimentos que buscavam a regulamentação da inserção desses profissionais no contexto educacional já vinham acontecendo há algumas décadas, visando com essa ação proporcionar um maior suporte aos atores escolares. Analisando as demandas do profissional da psicologia escolar, que se relacionam com os processos de ensino e aprendizagem, precisamos considerar que o olhar desse profissional para as questões emocionais e relacionais dos atores escolares, pode contribuir significativamente nos processos de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, o assistente social traz a sua contribuição para a escola, identificando possíveis violações de direitos, realizando projetos preventivos junto à equipe multiprofissional, acolhimento e suporte para as demandas sociais.

No município de Xanxerê, Santa Catarina, sede geográfica da nossa pesquisa, conhecemos o Programa Arco-Íris, executado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Esse programa foi implantado no município no ano de 2004 e visa atender e dar suporte às demandas das escolas municipais que possuem alunos com dificuldades no processo de escolarização. De modo geral, quando se trata do ensino privado, os profissionais da educação, ao constatarem que os alunos passam por dificuldade no processo de escolarização, solicitam aos pais encaminhamento para profissionais de diferentes especialidades na tentativa de sanar as dificuldades.

Porém, na realidade da escola pública essa condução não se torna viável. O que ocorre, comumente, é a orientação dos pais para que busquem auxílio na área da Saúde para os filhos. De modo geral, esses alunos buscam no serviço público de saúde esse auxílio e passam a enfrentar uma fila de espera que pode levar meses antes de um atendimento. Dessa forma, o aluno continua em sala de aula com as mesmas dificuldades durante meses, o que pode acarretar a sua repetência. Diante dessa situação, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Xanxerê buscou desenvolver um serviço que pudesse atender aos alunos que apresentam dificuldades no contexto escolar.

O Programa surgiu para atender as necessidades dessas crianças e dos profissionais da educação que buscavam suporte e auxílio no atendimento dos seus alunos. A Secretaria da



Educação do município desenvolveu, então, um serviço que atenderia os alunos da rede municipal de educação que apresentassem dificuldades de aprendizagem, seja por suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

O Programa apresenta uma proposta pedagógica capaz de oferecer a todos os alunos acesso igual à educação, adaptando a aprendizagem a cada estudante dentro da sua real condição de aprender, respeitando as diferenças e as necessidades de cada um. O serviço deve desenvolver intervenções que evite ou amenize a evasão escolar, o baixo rendimento, a repetência, o desenvolvimento de comportamentos de risco, focando na redução do fracasso escolar.

Considerando a importância da Psicologia Escolar no suporte aos atores escolares, às famílias e aos alunos, buscamos, por meio dos resultados obtidos neste estudo, reforçar o papel e as contribuições que a psicologia escolar pode levar para todos os atores do universo escolar, a fim de que possa ocorrer, uma melhor possibilidade de aprendizagem dos alunos.

Os resultados obtidos a partir da presente pesquisa têm objetivo de servir como fonte de compartilhamento de diferentes interlocuções existentes entre os professores sobre a queixa escolar e sobre as possíveis contribuições do Psicólogo na escola. Os professores apresentam uma visão positiva sobre a presença da Psicologia no cotidiano da escola, sem disputas, mas o desejo de uma relação colaborativa que venha a melhorar o ambiente escolar, com o objetivo de minimizar as dificuldades no processo de escolarização dos alunos.

## 2 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

[...] tornar-se psicólogo escolar é nunca chegar a ser psicólogo escolar, pois para responder às mudanças sociais no contexto educacional, nunca se está pronto [...] é preciso que se construa a cada dia (FAGAN, 1996 apud BARBOSA, 2012, p. 172).

Compreendemos que, por trás de toda produção humana existe uma história, isso não seria diferente com a Psicologia. Percebemos que a história da Psicologia da Educação, é um campo de estudo ainda em exploração. Vários trabalhos sobre essa temática foram produzidos, porém sempre há espaço para novas análises e interpretações. Considerando o nosso objetivo de analisar a percepção dos professores sobre a queixa escolar e suas implicações no processo de escolarização das crianças da Educação Básica, nosso propósito neste capítulo é, a partir de um arranjo cronológico, organizar as produções já existentes no assunto, através de um roteiro diacrônico da Psicologia até a Psicologia Escolar.

Iniciaremos pelos antecedentes intelectuais que anteciparam o pensamento psicológico, aludindo de passagem o pensamento grego, até a contemporaneidade. Buscamos examinar a história da Psicologia da Educação como forma de inserção do assunto que iremos tratar no decorrer deste trabalho, por acreditarmos ser relevante ao leitor a retomada de alguns conceitos ou o conhecimento a partir do olhar de diferentes autores.

### 2.1 A GÊNESE E O DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Para iniciarmos o percurso que nos propomos, buscamos, nos escritos de Bock (2009) sobre a Grécia Antiga, as primeiras referências sobre as manifestações dos gregos sobre a ciência. Essa civilização, conhecida como o berço da ciência, é vista como valorosa e rica fonte de estudos, geradora de teorias do conhecimento que abrangem a filosofia, base de todas as ciências, a história, a medicina, as ideias psicológicas, também produções sistematizadas sobre educação, que podem ser consideradas como ações pedagógicas.

Outro autor que trata sobre esse momento histórico é Antunes (2008), ao aprofundar os estudos nas teorias de Protágoras e os sofistas, também sobre Pitágoras e sua escola, Sócrates e seu método, a maiêutica, Platão, Aristóteles e vários outros. Nessa direção, observamos as conexões existentes dentro do conceito de pensamento medieval, que articulam a filosofia e a teologia, a educação e a pedagogia, junto com as ideias psicológicas.

Nesse período histórico, não observamos menções sobre a Psicologia da Educação ou sobre o processo de aprendizagem<sup>1</sup>, porém, é perceptível a influência que as explicações psicológicas de fundo filosófico possuem sobre o pensamento educativo da época. Salvador (2014) confirma nossa afirmação quando trata sobre a teoria das faculdades desenvolvida por Platão, que versa sobre a “investigação da verdade por meio de uma compreensão dos nexos existentes entre os acontecimentos temporais” (SALVADOR, 2014, p. 19). Platão falava sobre a correspondência entre o pensamento e a realidade como fonte e origem de todo conhecimento. Para o filósofo, pelo menos algum conhecimento é inato em cada indivíduo (BEE; BOYD, 2011).

Por outro lado, encontramos a teoria de Aristóteles, conhecido como o primeiro pensador a escrever um tratado sistemático de psicologia, ele defendia “que o conhecimento tem uma origem em evidências oferecidas pelos sentidos” (SALVADOR, 2014, p. 19). Compreendemos, então, que, para Aristóteles, a consciência é desprovida de qualquer conhecimento inato. Segundo os estudos de Bee e Boyd (2011), o filósofo dedicou parte do seu tempo também para estudar o processo da aprendizagem, a memória, as leis de associação e a influência da experiência sobre o ato de conhecer e identificar as funções cognitivas. Ainda segundo a autora, pensadores do século XVI e XVII dedicaram seus estudos à ampliação de tais conceitos aristotélicos. Entre eles, Bee e Boyd (2011) cita Bacon, Descartes e Locke. Esse último produziu o alargamento da ideia aristotélica, afirmando que as sensações são a fonte de todo conhecimento. Segundo Bee e Boyd (2011), para Locke a mente do indivíduo ao nascer é como uma lousa em branco, a expressão utilizada em latim, “*tabula rasa*”, que significa literalmente “tábua raspada”, ele acreditava que todo conhecimento é gerado a partir das experiências de cada indivíduo.

Encontramos, nas produções do século XVIII sobre a Psicologia, avanços, retrocessos, divergências e também alguns consensos. A partir dessas produções, o psiquismo humano foi ganhando forma e as teorias passaram a dar maior importância às questões que tratavam sobre a inteligência, as emoções e a vontade dos indivíduos. Salvador (2014) contribui nesse sentido ao dizer que, no século XIX, a Psicologia filosófica apareceu com grande influência nos estudos realizados pelo filósofo Herbart. Para ele, assim como para outros pensadores da sua época, a educação era percebida como uma ampliação prática da filosofia. Para Salvador (2014), Herbart, sem dúvidas, foi o grande influenciador da teoria educativa do século XIX.

---

<sup>1</sup> O processo de aprendizagem pode ser entendido como um processo dinâmico e interativo da criança com o mundo que a cerca, garantindo-lhe a apropriação de conhecimentos e estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas e interesses, e dos estímulos que recebe de seu meio social (BRASIL, 2006).

Sua teoria trata da responsabilidade da filosofia em estabelecer objetivos para a educação e para o ensino, colocando em paralelo a Psicologia, como facilitadora e promotora de meios para se chegar a tais objetivos. Compreendemos, assim, que a Psicologia da qual Herbart trata é a filosófica, pois é constituída de um método de análise reflexivo, que é próprio da ciência filosófica.

Segundo Nascimento (2003), Herbart produziu estudos na Psicologia, tendo como eixo central a educação, vinculando a isso o pensamento pedagógico, as teorias da aprendizagem e a Psicologia do desenvolvimento. Elaborou uma teoria que uniu a Filosofia moral e a Educação, porém, acrescida de esclarecimentos psicológicos sobre o funcionamento mental dos estudantes e o processo de aprendizagem. Notamos que, até o século XIX, a relação entre a Psicologia e a Educação era intermediada pela Filosofia, em uma relação de troca e completude. Segundo Salvador (2014, p. 19), “por um lado, a Psicologia é componente essencial das visões mais ou menos globais do mundo que a Filosofia proporciona, por outro as propostas educativas normalmente embasam o seu fundamento nos princípios básicos dos grandes sistemas filosóficos”.

De acordo com Nascimento (2003), Herbart desenvolveu em seus estudos uma teoria de aprendizagem, a qual chamou de “Teoria da Apercepção”. Para Herbart, a psique humana produz uma autoconservação de tudo o que vivencia, produzindo registros e armazenando tais informações, que posteriormente se associam, produzindo conexões que influenciam no processo de aprendizagem.

Percebemos, então, a partir do século XIX, uma mudança de perspectiva em relação à percepção sobre o funcionamento da mente humana. Essa passou a ser compreendida pelos estudiosos como uma espécie de “laboratório”, capaz de elaborar novos conceitos e compreensões sobre a realidade. Essa mudança de perspectiva permitiu que a mente deixasse de ser vista apenas como reservatório de informações, mas como produtora de conexões mentais, que mescla o pensamento e a realidade de uma forma dinâmica e eficaz.

Segundo essa linha de pensamento, compreendemos então que as teorias pedagógicas englobaram explicações psicológicas da atividade mental dos alunos, a partir de então abrindo um novo olhar para o desenvolvimento mental. Nesse momento histórico, ainda não encontramos menções sobre a Psicologia da Educação, porém, a partir das relações estabelecidas entre a filosofia, a pedagogia e a própria Psicologia, é possível perceber um preâmbulo dessa teoria se construindo a partir desses caminhos.

Ao final do século XIX, a Psicologia começou a se diferenciar da Filosofia, assumindo um caráter científico. Os estudos na Psicologia passaram a utilizar métodos experimentais das

ciências físicas e naturais, na tentativa de buscar sua emancipação e independência, para se tornar uma disciplina científica autônoma. Os primeiros passos rumo à cientificação da Psicologia foram dados por Galton, na sua obra “Hereditary Genius”. Para desenvolver essa obra, Galton se baseou nos conceitos de Darwin, mais especificamente na obra “A Origem das Espécies”. Galton produziu vários trabalhos em seu laboratório de Psicometria na University College, em Londres (BLACK, 2003; SALVADOR, 2014; PATTO, 2015).

Patto (2015) destaca que Galton deu origem ao conceito dos testes mentais. Esse considerava que a inteligência poderia ser medida com base na capacidade sensorial individual, dessa forma, as pessoas mais inteligentes teriam os sentidos mais acentuados. Galton pretendia com seus estudos medir a capacidade intelectual dos indivíduos e demonstrar que a hereditariedade possuía influência determinante nas aptidões de cada um. Com esse resultado, Galton acreditava ser possível selecionar os indivíduos com maior capacidade e produzir um aprimoramento na espécie humana, surgindo, a partir daí o conceito de eugenia.

A partir da criação, no ano de 1879, do Laboratório de Psicologia na cidade Leipzig, na Alemanha, pelo psicólogo alemão Wilhelm Wundt, a Psicologia passou a ganhar o desejado status científico. Wundt era médico e filósofo, além de ter interesse pela psicofisiologia dos processos mentais elementares da consciência. De acordo com Yazlle (1990), as produções de Wundt promoveram a compreensão do comportamento humano a partir do olhar das ciências físicas e biológicas, rejeitando a subjetividade na compreensão do homem e das suas relações. A partir de Wundt, a Psicologia se expandiu, seu laboratório se tornou um centro de formação de novos psicólogos. Nas palavras de Araújo (2009, p. 9), “Wundt treinou e orientou toda uma geração de Psicólogos experimentais das mais diversas nacionalidades, que, de volta aos seus países de origem, procuraram fundar novos laboratórios de psicologia com base no Laboratório de Leipzig”.

Segundo Salvador (2014), esse desejo pela emancipação científica não se restringiu somente à Psicologia. A teoria educativa também passou a buscar uma fundamentação científica, procurando suporte na Filosofia, na Psicologia e também na Sociologia.

O final do século XIX e início do século XX foi marcado pelo surgimento e expansão das potências industriais no Ocidente, com isso ocorreram diversas mudanças políticas, econômicas e sociais. Nesse momento, segundo palavras de Hobsbawm (2003), o pensamento capitalista se estabeleceu e se difundiu. Para Tanamachi (2000), a desassociação da Psicologia do campo da Filosofia e sua constituição como ciência veio responder à demanda de um projeto de controle ideológico da classe dominante, em um contexto de sociedade capitalista.

De acordo com Patto (1984), o que se buscava da Psicologia naquele momento era que ela explicasse, por meio da ciência, que as desigualdades pessoais ou culturais não eram desigualdades sociais, dessa forma, a Psicologia promoveria adaptações às condutas desviantes dos sujeitos.

Nas primeiras décadas do século XX se formou, entre os países desenvolvidos do Ocidente, uma tendência à obrigatoriedade e difusão da educação para a população, na tentativa de responder a necessidade da ampliação econômica que a sociedade buscava. Com a busca crescente pela educação, surgiu a necessidade de qualificar o ensino e os atores responsáveis pela propagação desse. Ainda segundo Patto (2015):

O aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas da Europa e da América e a conseqüente expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual dessa clientela aos graus escolares mais avançados (PATTO, 2015, p. 64).

Ao analisarmos o contexto exposto, percebemos que o foco de atenção neste momento se voltava para os problemas de forma individual, a partir de uma demanda da sociedade que se encontrava em uma constante aceleração dos processos produtivos e buscava, dentro das técnicas psicológicas, justificar a inclusão ou a exclusão de determinados grupos de pessoas, evidenciando, dentro do processo de aprendizagem, a busca por responsabilizar os sujeitos pela causa dos problemas e encontrar o lugar de solução de tais problemas.

Segundo Salvador (2014), nesse contexto, a Psicologia passou a brilhar como uma possibilidade para a resolução dessas necessidades. Recém-separada da Filosofia, a Psicologia, imbuída de fundamentos científicos, se tornou depositária de expectativas que desejavam dela a elaboração de uma teoria educativa, com fundamentos científicos que proporcionasse a melhoria do ensino e a resolução de problemas na educação infantil.

Baseando-nos nos escritos de Salvador (2014), identificamos, logo no início do século XX, sustentada pelas primeiras práticas científicas e fortemente amparada pelas expectativas depositadas pelo campo da educação, a constituição da “Psicologia da Educação”. Nessa dimensão, a então nomeada Psicologia da Educação dedicou suas pesquisas às problemáticas educativas e do ambiente escolar, passando a estudar o processo de aprendizagem, os testes mentais, o comportamento infantil, entre outros aspectos. Nesse primeiro momento, a Psicologia da Educação recebeu várias definições que tratavam da Psicologia como ciência alternativa para solucionar as dificuldades encontradas no contexto escolar, no sentido de

compreender o estudante e as dificuldades que ele enfrentava no processo de apreensão do conhecimento (SALVADOR, 2014).

Na perspectiva de Salvador (2014), encontramos o editorial do primeiro número da revista “Journal of Educational Psychology, Including Experimental Pedagogy, Child Psychology and Hygiene, and Educational statistics”, em que aparece a seguinte descrição: “[...] de acordo com nossos propósitos, interpreta-se o termo ‘psicologia educacional’, num sentido amplo, como aquilo que cobre todas as fases de estudo da vida mental relacionadas à educação” (BAGLEY *et al.*, 1910 apud SALVADOR, 2014, p. 23).

Um dos precursores do movimento inicial da Psicologia da Educação foi o psicólogo americano James McKeen Cattell. Seus estudos eram voltados à verificação das diferenças individuais e à aplicação da Psicologia nos diferentes ambientes de vivência humana. Entre esses ambientes está a Educação, área em que Cattell desenvolveu uma nova concepção de ensino, que buscava a aprendizagem da leitura a partir de palavras simples e do cotidiano dos sujeitos, diferentemente do método tradicional, que ensinava as letras de maneira sequencial. Do mesmo modo, Cattell foi um dos precursores e grande estudioso do desenvolvimento dos testes mentais. Esses testes buscavam medir a capacidade de estabelecer juízos simples, a memorização, a nitidez sensorial e a rapidez de movimentos (SALVADOR, 2014).

Na perspectiva da cientificação da Psicologia, destacamos o filósofo e psicólogo americano William James. Inicialmente, James estudou medicina, porém nunca exerceu a profissão, seus estudos tiveram grande relevância dentro do campo da Psicologia e da Educação nos Estados Unidos entre o final do século XIX e início do século XX. Seu trabalho de maior proeminência tratou da aplicação da Psicologia dentro da Educação, sendo muito difundido entre os professores. Além disso, estabeleceu as primeiras estruturas da Psicologia funcional que, posteriormente, foi ampliada por John Dewey e Edouard Claparède (SALVADOR, 2014).

Outro grande pioneiro desse campo de estudo foi o psicólogo e educador Granville Stanley Hall. Seus interesses de pesquisa se concentraram no campo da Psicologia infantil, desenvolvimento e teoria evolucionária. Em suas produções, defendia a ideia de que o desenvolvimento pessoal seria a rememoração da evolução biológica dos sujeitos. Também acreditava que o contexto da educação, em seu ponto de partida, precisa levar em consideração as necessidades, as características e o nível de desenvolvimento das crianças. Em suas obras, é possível destacar um artigo publicado em 1882, “O conteúdo da mente das crianças quando ingressam na escola”. Hall também fundou a revista “Pedagogical Seminary”, alterando seu nome tempos depois para “Journal of Genetic Psychology”, com o

objetivo de divulgar as pesquisas ligadas à Psicologia, à psicometria e à Psicologia Experimental (SALVADOR, 2014).

Observamos que, no decorrer das primeiras décadas do século XX, a Psicologia ampliou suas pesquisas sobre o funcionamento da mente humana, seu desenvolvimento e sua influência nas relações que o sujeito tem com o meio, alcançando, com isso, a expansão do conhecimento sobre o psiquismo humano. Na análise de Salvador (2014), nessa época a Psicologia buscava aplicar na educação a maior quantidade possível dos conhecimentos adquiridos a partir da Psicologia Científica, porém tais conhecimentos ainda eram bastante incipientes.

Os Estados Unidos e a França se configuraram como as duas principais fontes influenciadoras da Psicologia da Educação, conseguindo produzir resultados e avanços muito positivos nesse campo de conhecimento. Eles desenvolveram, a partir dos conhecimentos da Psicologia, ações que facilitaram a metodologia educacional para alunos que apresentavam necessidades especiais no processo de aprendizagem.

De acordo com Gomes (2004), nos Estados Unidos, o Psicólogo James McKeen Cattell desenvolveu estudos dando enfoque para a verificação das diferenças individuais, enquanto o francês Alfred Binet demonstrava que era possível medir diretamente os traços psicológicos sem que fosse necessário passar por um “intermediário das correlações psíquicas” (BINET; SIMON, 1904, p. 191). Binet focava seus estudos no desenvolvimento de instrumentos psicométricos capazes de avaliar a inteligência humana, servindo como ferramenta explicativa para o bom ou mau rendimento dos alunos no processo de aprendizagem. Vale ressaltar que as sucessivas experiências realizadas por Binet e Simon na elaboração dos testes foram realizadas em crianças, cujas famílias eram da classe operária.

Nosso objetivo é, quando uma criança for colocada em nossa presença, medir as suas capacidades intelectuais, a fim de saber se ela é normal ou se é retardada. Nós devemos por isso estudar seu estado atual, e somente esse estado. Nós não devemos nos preocupar nem com seu passado, nem com seu futuro [...] (BINET; SIMON, 1904, p. 191).

Segundo Salvador (2014), a partir de uma solicitação do Ministério Francês de Educação Pública, em 1905, Alfred Binet, junto com Théodore Simon, desenvolveu a primeira escala métrica de inteligência infantil. O objetivo desse instrumento era permitir a seleção, o ajustamento, o direcionamento e a classificação das crianças para uma educação escolar especial, as quais eram divididas entre normais e anormais. Em decorrência dessa seleção, foi criada em 1909, na França, uma lei que autorizava a instauração de “classes



anexas e escolas autônomas de aperfeiçoamento e institui o Certificado de Aptidão para a educação das crianças retardadas” (AVANZINI, 1999, p. 191).

Na virada do século XIX para o XX, medir as aptidões naturais era o grande desafio para os psicólogos (PATTO, 2015). Nesse momento, as questões referentes às dificuldades no processo de aprendizagem ganhavam espaço e as queixas escolares apareciam, buscando na Psicologia uma alternativa para o encaminhamento ou para a solução de tais dificuldades.

Percebemos que as práticas encontradas ainda hoje nas escolas e a estreita relação com as instituições de atendimento da Psicologia Escolar tem uma longa trajetória histórica. Restamos saber a efetividade dessas instituições no processo de aprendizagem, ou se apenas aparecem como mais uma forma de segregar as crianças, já estigmatizadas em suas salas de aulas ou em suas escolas.

Retornando aos estudos de Binet e Simon (1929), seus métodos de investigação obtiveram repercussão internacional, contudo, a partir da utilização da escala, algumas lacunas surgiram no instrumento, gerando a necessidade da realização de ajustes na escala, logo no ano de 1908 e 1911. Além disso, no ano de 1912, Stem incluiu na escala o Quociente de Inteligência (QI), que exprime a relação entre a idade mental e a idade cronológica. Segundo Salvador (2014), o uso desenfreado da escala produziu a segregação das crianças, divididas entre normais e anormais e, conseqüentemente, a seleção do que seria ensinado a cada grupo. Por volta de 1920, o núcleo de estudos da Psicologia da Educação era voltado para as pesquisas sobre a produção e o aperfeiçoamento de instrumentos de avaliação, para a verificação da “medida das diferenças individuais e a elaboração de testes, a análise dos processos de aprendizagem e a psicologia da criança” (SALVADOR, 2014, p. 23).

Em relação à análise dos processos de aprendizagem, é possível destacar a colaboração de Thorndike e Judd, considerados os primeiros Psicólogos da Educação. Thorndike produziu a primeira sistematização substancial sobre o estudo da aprendizagem. Nessa dimensão, Salvador (2014) cita que, em 1905, Thorndike publicou uma série de leis de aprendizagem, derivadas das investigações realizadas em laboratório. Para Thorndike, era preciso que as propostas educativas fossem embasadas em resultados de pesquisas psicológicas de natureza experimental e as que fugissem a essa regra precisavam ser verificadas com cautela. Contudo, observamos que, mesmo Thorndike e Judd sendo considerados os primeiros Psicólogos da Educação, suas pesquisas não se coadunam. Judd elegeu duas temáticas como de grande relevância para a melhoria da educação na sua época: o currículo e a organização escolar. Ele também teve grande preocupação sobre a real utilidade da Psicologia para a Educação escolar (SALVADOR, 2014).

Ainda em relação à Psicologia da Educação, encontramos a proposição do neurologista e psicólogo Claparède (1959), que entende que a Psicologia da Criança poderia amparar a Pedagogia de forma consistente na busca de qualificar as práticas escolares. Conforme Claparède, “a psicologia não tem que determinar os fins da educação, mas ela pode informar ao professor sobre os melhores meios para alcançá-los” (CLAPARÈDE, 1959, p. 17). No século XX, a Psicologia da Criança encontrava aceitação por parte dos teóricos da educação, pois esses passaram a perceber a importância de conhecer melhor os alunos para melhor poder ensinar. Segundo Fraisse (1972), podemos citar Édouard Claparède como um dos grandes defensores dessa ideia, suas pesquisas levaram a uma concepção que buscou, acima de tudo, compreender os fenômenos psíquicos a partir da funcionalidade do cotidiano nos indivíduos. Segundo Salvador (2014), Claparède foi o grande promotor da formação de educadores dentro dos métodos da Psicologia Experimental e da Psicologia da Criança. Foi um dos criadores do Instituto Jean-Jaques Rousseau, onde, posteriormente, trabalharam Rey, Piaget e Inhelder.

Observamos que as obras produzidas por esses teóricos são constitutivas da proposta de renovação Pedagógica do movimento progressista da educação, conhecido como “Escola Nova”<sup>2</sup>. Esse movimento nasceu na Europa no início do século XX e recomendava que a base do processo educativo fosse o interesse pelo conteúdo estudado. Claparède (1954) já dizia que a criança precisava se sentir atraída pelo desejo de conhecer e que esse conhecimento deveria fazer parte da vida e do ambiente no qual essa criança estava inserida. Para esse teórico, a educação deveria ter o propósito de estimular o desenvolvimento das funções intelectuais e morais dos alunos, abandonando o objetivo de transmissão e reprodução do conhecimento. A escola nova deveria ser ativa e incentivar as crianças a se tornarem sujeitos ativos no processo de conhecimento. Ainda segundo Claparède (1954), a função principal do mestre deveria ser a de estimular os estudantes a desvendarem suas curiosidades e produzir ainda mais inquietações intelectuais. A nova educação precisaria levar em conta as dificuldades e os interesses de cada estudante de forma individual. Esse movimento de renovação da Escola Nova se expandiu para além do continente europeu, chegando aos Estados Unidos e também ao Brasil.

---

<sup>2</sup> O Movimento da Escola Nova foi escrito no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas e trazia uma nova visão da escola, que vislumbrava interferir na organização da sociedade a partir da educação. Elaborado por inúmeros intelectuais da época, defendia que o governo organizasse um plano geral de educação, com uma proposta de escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita a todos (ALENCAR, 2016).

## 2.2 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Psicologia e a Educação têm uma relação que acompanha a história do pensamento humano, estabelecendo-se como um campo de estudo complexo e extenso. A história da Psicologia da Educação se mistura, em suas origens, com a história da Psicologia Científica e com o progresso do pensamento educativo. Segundo Patto (1984, p. 76), “[...] a análise da constituição histórica e da essência da psicologia científica é imprescindível, pois nos permitirá entender mais a fundo o significado de sua participação nas escolas públicas”.

São encontrados registros sobre a inserção da Psicologia da Educação no Brasil desde a segunda metade do século XIX, a partir de uma necessidade vislumbrada por políticos e intelectuais da época que perceberam o imperativo de mudanças no contexto educacional brasileiro. Antunes (2008; 2014) cita em várias das suas obras essas mudanças no campo da Educação e da Pedagogia, as quais compreendiam a necessidade de um olhar sobre os fenômenos psicológicos que estão presentes neste contexto. Percebemos que, diferentemente do que ocorreu em outros países, a Psicologia Educacional e Escolar no Brasil se desenvolveu concomitantemente com a Psicologia. De acordo com Antunes (2014), isso aconteceu contrariando uma tendência internacional, onde o campo da Psicologia da Educação e Escolar se consolidou somente após a concretização da Psicologia propriamente dita.

De acordo com Waeny e Azevedo (2009), na década de 1890 foi realizada no Brasil a Reforma Benjamin Constant, uma reforma educacional que sugeriu a mudança do paradigma humanista clássico para o viés da cientificidade. A partir dessa mudança, pela primeira vez a Psicologia apareceu como uma disciplina específica, pois foi realizada a transformação da disciplina de Filosofia em “Psicologia e Lógica”. Posteriormente, houve nova mudança, transformando-a nas disciplinas de Pedagogia e Psicologia para o ensino normal. Para Waeny e Azevedo (2009), mesmo antes de tais modificações, os autores que relacionavam a Educação com fenômenos de origem psicológica, como Locke, Rousseau, Pestalozzi e Spencer, eram trabalhados dentro da disciplina de Filosofia. Podemos compreender, a partir dessa autora, que as mudanças foram mais de ordem terminológica, do que de teorias desenvolvidas nas disciplinas dentro das escolas.

De acordo com Antunes (2014), a partir do paradigma da cientificidade, as Escolas Normais e os Institutos que já possuíam laboratórios e pesquisadores passaram a desenvolver pesquisas que buscavam aproximar o Brasil dos estudos no campo da Psicologia e da Educação, acompanhando uma tendência que acontecia em outros países. Estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais investiram na promoção e formação de profissionais no

Brasil, de forma a promover a produção de obras e de conhecimentos no âmbito da Psicologia.

Segundo Waeny e Azevedo (2009), existem registros sobre o primeiro laboratório de Psicologia Experimental no Brasil em 1906, a partir do já existente “Pedagogium”, que seria o Museu Pedagógico criado por Rui Barbosa. Esse laboratório foi planejado na França, por Alfred Binet, junto com Manoel Bomfim, que permaneceu na direção da instituição pelos doze anos seguintes. Bomfim foi o grande produtor das obras que tratavam dos dados coletados a partir das produções nesse laboratório. Porém, possuía inquietações sobre as pesquisas e os resultados obtidos nesse ambiente. Sobre isso, Bomfim (1923) assegura:

Durante 12 anos, tive a minha disposição um laboratório de psychologia; nas pastas, ainda estão acumuladas anotações, traçados, fileiras de cifras [...] e nunca tive coragem para organizar uma parte qualquer desses dados, e de os publicar, porque nunca obtive uma elucidação satisfatória (BOMFIM, 1923, p. 23).

Os anos finais do século XIX e os primeiros anos do século seguinte trouxeram mudanças profundas na sociedade brasileira e no ambiente educacional. Diversas obras do século XX traziam, de forma bastante original, temas que posteriormente foram incorporados à Psicologia. Autores como Clemente Quaglio, Manoel Bomfim, Sampaio Dória, Isaías Alves, nesse período, já produziam obras sobre a temática da Psicologia da educação (WAENY; AZEVEDO, 2009).

Essas mudanças foram fundamentais para as reformas estaduais que ocorreram na educação a partir de 1920. Comandadas em São Paulo, por Sampaio Dória, em 1920; em 1923, por Lourenço Filho, no Ceará, e Lisímaco da Costa, no Paraná; em 1925, por Anísio Teixeira, na Bahia, e Pereira de Medeiros, no Rio Grande do Norte; por Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927; por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928; por Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1930; e, novamente, por Lourenço Filho, em São Paulo, também em 1930. Segundo Ghiraldelli Jr. (2003), as reformas tinham o objetivo de marcar a posição diferenciada entre um novo projeto para o Brasil e a Pedagogia Tradicional.

A Pedagogia Tradicional procurava moldar os alunos a partir do exterior. Ela trabalhava na formação do aluno por meio de um agente externo, privilegiando o objeto de conhecimento. Segundo Not (1981), a pedagogia tradicional era “[...] a transmissão do saber constituído na tradição, o ensino como impressão de imagens ora propiciada pela linguagem ora pela observação sensorial” (NOT, 1981, p. 17). Já a nova proposta de Pedagogia buscava alterar o ponto principal, propondo como centro a criança, cuja personalidade deveria ser

respeitada. A escola deveria proporcionar a cada criança um ambiente adequado para o seu desenvolvimento, a partir das suas habilidades naturais.

De acordo com Antunes (2008), nesse contexto de renovação, paulatinamente, a Psicologia conquistou autonomia como área específica de conhecimento no Brasil. Com isso, os conhecimentos já produzidos na Europa e nos Estados Unidos, dentro da já denominada Psicologia da Educação, também adentraram no Brasil.

Segundo Antunes (2008, p. 471), “é possível afirmar que a Psicologia e a educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra”. A partir dessa afirmação fica evidenciada uma inter-relação entre a Psicologia e a Educação, pois a Psicologia foi utilizada para servir com argumentos técnicos e responder às expectativas da sociedade sobre questões como: para que serve a escola? O que acontece com as crianças que estão dentro da escola?

Nesse contexto, a Psicologia ganhou espaço no Brasil, sua utilização dentro do ambiente escolar foi amplamente difundida e, ao apresentar resultados, se consolidou como área de conhecimento e, mais tarde, como profissão. É importante ressaltar que a Psicologia se relaciona com a educação enquanto campo de estudo e ciência, e não com a profissão de psicólogo. Essa relação inicial e direta entre a Educação e a Psicologia traz, de certa forma, cobranças ao campo psicológico, quando esse é chamado a responder demandas de dificuldades no processo de aprendizagem e queixa escolar, apresentadas pela escola como questões relacionadas aos estudantes, ao ambiente familiar e ao contexto social. A escola não se posiciona aí também como lugar e agente influenciador nesse contexto de aprendizagem, se retirando inicialmente dessa posição e desconsiderando que o processo de aprendizagem está igualmente relacionado com a relação professor-aluno, com o contexto pedagógico, com o ambiente escolar em si.

Nos anos posteriores a 1930, como já mencionamos, a Psicologia foi se solidificando no Brasil, fortemente vinculada à Educação. Prova disso é que as cátedras de Psicologia eram ligadas inicialmente aos cursos de Filosofia e Pedagogia, e recebiam a designação de Psicologia Educacional. Somente no ano de 1953 teve início o primeiro curso superior autônomo de Psicologia, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, seguido pela Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) que, sob forte influência da psicóloga Annita Cabral, aprovou o curso de Psicologia na instituição, embora somente em 1958 ele tenha passado a funcionar. Também é válido ressaltar o marco inicial da criação da profissão de psicólogos no país, que ocorreu somente no ano de 1962 (ANTUNES, 2008; BARBOSA, 2012).

A partir deste período, a Psicologia se desenvolveu no Brasil em outras áreas de atuação, mas sempre mantendo forte vinculação com a Educação. De acordo com Antunes (2005), foram criados em São Paulo e no Rio de Janeiro “Serviços de Orientação Infantil” e a “Clínica do Instituto Sedes Sapientiae”, com o propósito de prestar atendimento às crianças com dificuldades no processo de aprendizagem. Tais instituições se propagaram no decorrer das décadas e se difundiram em inúmeras cidades brasileiras, prestando serviços com equipes de multiprofissionais, porém, mantendo o foco inicial no atendimento e na avaliação do profissional de Psicologia da Educação, sendo depositados nesse sujeito anseios que, em muitos casos, são mais de cunho pedagógico do que psicológico.

No ano de 1932, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Psicologia ganhou novo destaque. O grupo de intelectuais que propôs o manifesto tinha a ambição de levar para as escolas brasileiras ciências que pudessem auxiliar na Educação. Baseavam-se na ideia liberal de que a escola oferece igualdade de oportunidades a todos, desconsiderando as diferenças de classe, que são parte constituinte da sociedade (YAZZLE, 1997). Dentre essas ciências, aparecia com destaque a Psicologia, pois favoreceria a renovação da educação brasileira a partir dos seus métodos de investigação, possibilitando o levantamento das características individuais de cada sujeito, seus atributos e dificuldades, dando caminhos para o conhecimento e encaminhamentos dos problemas de aprendizagem de ordem psíquica e social (ANTUNES, 2005).

Conforme Yazzle (1997), os escolanovistas encontraram na Psicologia, a partir das testagens, das técnicas e do conhecimento sobre o comportamento, desenvolvimento e a personalidade humana, as explicações que buscavam para elucidar as diferenças individuais que culpabilizavam cada sujeito pela sua própria condição, culminando com a ocultação das desigualdades sociais.

Naquele momento, a estrutura social brasileira passava por uma reorganização, tanto de ordem política quanto econômica, e buscava construir um novo formato de escola que propiciasse o alcance dos novos propósitos educacionais. A reestruturação da escola visava uma mudança social, seus propósitos eram construir a partir da escola, sujeitos capazes de produzir uma sociedade ordenada, asseada, laboriosa e uniformizada. Para alcançar esse propósito, era preciso também a ampliação da estrutura e dos espaços de aprendizagem e uma reorganização da linguagem escolar (NUNES, 2007).

Segundo Vidal (2000), a inclusão da Psicologia no contexto educacional brasileiro teve destaque também devido à aproximação de intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, que, a partir de estudos no campo da Psicologia, encontraram respostas

para seus anseios e inquietações. Anísio Teixeira acreditava que a escola deveria ser um espaço de respeito e aprimoramento das capacidades dos educandos de forma individual, mas sempre mantendo o foco da escola que, para ele, era a formação de sujeitos capacitados para a transformação do país. Foi por volta da década de 1920 que Anísio Teixeira se aproximou da Psicologia, ao perceber que os professores precisavam conhecer as dificuldades infantis para efetivar o objetivo de propiciar boas condições de aprendizagem a todos. Data dessa época, também, a sua adesão ao uso de testes psicológicos na escola.

Tais testes também foram objeto de estudos de Lourenço Filho, grande pioneiro da relação entre a Psicologia e a Educação no Brasil. De acordo com Nunes (1998), Lourenço Filho participou ativamente da construção do campo educacional e do movimento que constituiu a Psicologia como campo científico no Brasil. Sempre atuante nas diversas instâncias do campo educacional, em especial, nas que se dedicavam à produção e à expansão dos conhecimentos da ciência psicológica aplicada à Educação. Lourenço Filho, professor de Pedagogia e Psicologia, e pesquisador na área da Psicologia, desenvolveu uma série de pesquisas com o emprego de testes, cujos primeiros resultados foram publicados em 1921. Ele reativou o Laboratório de Psicologia Experimental na Escola Normal da Praça que, sob a sua supervisão, utilizava testes de desenvolvimento mental, realizava inquéritos sobre jogos, influência de leituras e do cinema e pesquisas sobre aprendizagem. A partir dos resultados obtidos, e com o aprimoramento das suas técnicas, passou a investir seus esforços com maior ênfase nas pesquisas sobre a maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita aos alunos. Esse trabalho culminou na produção e publicação dos Testes ABC (NUNES, 1998).

Com novas técnicas e testes mais econômicos, tornou-se possível, aos professores, realizar testagens psicológicas em seus alunos. A partir de provas breves e objetivas, que possibilitaram a prática da psicometria, os professores chegavam a resultados superficiais sobre as habilidades dos alunos e, baseados nesses resultados, determinavam que cada aluno iria receber os conhecimentos adequados às suas capacidades. Os resultados obtidos auxiliavam na organização de salas homogêneas e classes especiais, tanto para alunos "bem-dotados" de inteligência quanto para aqueles que apresentavam algum atraso intelectual em relação à idade biológica.

Porém, esse comportamento contrariava inteiramente a teoria psicológica, defendida pelo progressivismo pedagógico. John Dewey, partidário do progressivismo pedagógico, destacava a necessidade de conhecer a capacidade de o aluno aprender, contudo, recusava-se a

aceitar a aferição das diferenças intelectuais por meio de testes de Quociente de Inteligência (QI)<sup>3</sup> (LABAREE, 2005; CENTOFANTI, 2006).

Para Lourenço Filho (1969), a possibilidade de utilizar testes psicológicos dentro do contexto escolar permitiria que a educação se tornasse uma prática científica e legitimada. A criança, até então com sua personalidade e capacidades desconhecidas, a partir da cientificidade dos testes psicológicos poderia, na visão de Lourenço Filho, deixar de ser um enigma. Para ele, nem mesmo os pais possuem total conhecimento sobre seus filhos, com isso acreditava ser necessário também propiciar alguma orientação aos pais em relação a uma melhor compreensão sobre as crianças. Os resultados dos testes passariam a ter um parâmetro indicativo das capacidades de aprendizagem dos estudantes e, com isso, a escola conseguiria se organizar em classes mais homogêneas que possibilitariam atender as necessidades dos estudantes de forma mais eficiente.

Cabe enfatizar novamente que a Psicologia teve uma participação significativa no campo educacional brasileiro, sendo uma das ciências que norteou a formação de professores e as discussões educacionais a partir do início do século XX. Também cabe ressaltar a contribuição justamente da Educação para afirmar a Psicologia como ciência no Brasil. (ANTUNES, 2005; NUNES, 1998, WAENY; AZEVEDO, 2009).

Segundo Patto (1984):

A primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, [...] seja no Brasil, seja nos demais países que se valeram dos recursos fornecidos pela psicologia para encaminhar seus projetos educacionais, foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares (PATTO, 1984, p. 99).

A vertente denominada Psicometria ou Psicologia Experimental teve início no século XIX, no momento de estruturação da Psicologia como ciência independente, mediante métodos próprios de pesquisa (GOULD, 1999). Corroborando o pensamento de Patto (1984), Guzzo *et al.* (2001) afirmam que:

A Psicologia Escolar no Brasil teve seu início marcado mais pela psicometria. Durante meio século, os serviços psicológicos se caracterizavam pela avaliação de prontidão escolar, organização de classes, diagnósticos e encaminhamentos para serviços especializados. Era uma atuação marcadamente remediativa com nuances do modelo médico dentro da situação escolar (GUZZO *et al.*, 2001, p. 43).

---

<sup>3</sup> Quociente de Inteligência (QI) se refere a uma medida padronizada cientificamente sobre a capacidade intelectual de um sujeito, exprime a relação entre a idade mental e a idade cronológica (SALVADOR, 2014).



Na perspectiva de Patto (1993), o fato de o psicólogo estar na escola, porém atuar a partir de um formato de atendimento clínico, deixa ele fora de um contexto apropriado para a sua prática. A autora examina a ação do psicólogo em diferentes contextos, por exemplo, o do Psicólogo Acadêmico, profissional que entende que o problema tem tanta importância quanto o método utilizado para estudar o problema. Sua conduta de trabalho está comprometida principalmente com os métodos, a pesquisa e o estudo do problema. Já o Psicólogo Clínico, baseia sua ação sempre no modelo médico, mesmo em um contexto acadêmico o seu olhar o conduz à saúde e à doença mental, ao diagnóstico e à cura de problemas do comportamento humano. Patto (1993) menciona que, na década de 1980, quando o profissional de Psicologia adentrava ao contexto escolar, sua prática se baseava no modelo de atendimento clínico, pois, naquele momento histórico, ainda não haviam métodos para uma atuação específica no ambiente escolar.

De acordo com Patto (1993), esse profissional Psicólogo Escolar Clínico passou a atuar dentro da escola com a aplicação de testes mentais, com o intuito de fazer a verificação das capacidades cognitivas dos alunos e do seu coeficiente de inteligência. Esse psicólogo também trabalhava junto aos alunos com terapia de grupo ou, de forma individual, com psicoterapia. Ficava a cargo do professor as atividades voltadas à educação, e ao psicólogo a responsabilidade sobre o comportamento dos alunos. Porém, existia uma terceira conduta que poderia ser adotada por esse profissional, que seria a de atuar como Psicólogo Clínico Escolar. Dessa forma, ele não exerceria apenas atividades de aplicação de testes ou de psicoterapia com os alunos. Esse profissional atuaria como consultor da saúde mental no espaço escolar, promovendo ações voltadas à promoção da saúde mental entre os vários atores envolvidos no contexto escolar (alunos, pais, professores, funcionários e gestores). Com essas ações, muito mais alunos seriam favorecidos e não somente alguns poucos que conseguissem atendimentos psicoterápicos individuais. Essa condução possibilitaria uma visão mais ampla do sistema escolar, permitindo a promoção, a orientação e o encaminhamento das crianças que demonstrassem a necessidade de avaliações ou de intervenção de outros profissionais que atuam na rede de atendimento, porém fora do ambiente escolar.

Na década de 1980, a conduta do psicólogo na escola merecia um novo olhar, precisava ser reconsiderada e posta em discussão. A autora entende que a ação, a partir de um modelo clínico, limitava a visão do psicólogo, que tendia a dividir a educação em uma classificação artificial. O psicólogo vislumbrava a educação como um processo técnico de transmissão do conhecimento e habilidades, e a relação professor x aluno como motivador ou não do processo de aprendizagem (PATTO, 1993).

No meio educacional existia o entendimento de que quando o comportamento interferisse na educação, seria responsabilidade do profissional psicólogo fazer algo a respeito. Segundo a autora, essa visão foi muito reforçada pelo próprio profissional da Psicologia, que absolvía o professor da responsabilidade sobre o comportamento do aluno. Dessa forma, as crianças com maior dificuldade ou comportamento inapropriado tendiam a ser deixadas de lado pelo professor, que voltava o foco da sua atenção às crianças que lhe davam maior retorno dentro do processo de aprendizagem. Em consequência, os estudantes com queixa escolar eram, e ainda hoje são, encaminhados para os profissionais da Psicologia e da saúde para avaliações e elucidação das suas dificuldades ou comportamento inapropriado.

Ainda segundo Patto (1993), criou-se a ideia entre os profissionais da Educação de que, ao se fazer o encaminhamento da criança para outro profissional, sua responsabilidade sobre aquele aluno se encerraria. O Psicólogo Clínico na escola não levaria em consideração o contexto sócio-histórico onde a criança “problema” está inserida. Dessa forma, considera-se que está contida na criança a fonte geradora de tais problemas e, conseqüentemente, a resolução deles. Por isso, o primeiro olhar no atendimento dessa criança era voltado para a psicoterapia.

Para refletirmos sobre essa conduta de responsabilização pelo fracasso escolar do aluno, é importante mencionar as considerações feitas por Tecchio e Tondin (2018), que orientam sobre a necessidade de desconstruir a ideia de responsabilidade somente do aluno, da família ou do professor sobre o fracasso escolar. É preciso englobar o poder público na responsabilidade pelo bem-estar social desse estudante, provendo intervenções de caráter individual e institucional, incorporando nas políticas públicas educacionais ações que produzam efeitos positivos no desempenho escolar dos alunos, considerando que o fenômeno do fracasso pode ser multideterminado.

Na concepção de Patto (1993), o modelo mais apropriado para a atuação do psicólogo no ambiente educacional seria o modelo do Psicólogo Escolar. Nesse modelo, o profissional atuaria na promoção da eficácia do processo educacional por meio da aplicação dos conhecimentos psicológicos, auxiliando no planejamento de programas e atividades para as crianças. Esse profissional precisa promover entre os professores a compreensão sobre a sua responsabilidade de ensinar os alunos da sua classe, independentemente da gênese dos seus problemas. Esses educadores precisam compreender que, mesmo com um acompanhamento profissional extraclasse, ainda assim o aluno em sala de aula está sob sua responsabilidade e precisa receber a oportunidade de adquirir o conhecimento dentro das suas possibilidades

cognitivas. O Psicólogo Escolar, sob esse novo olhar, dá mais ênfase ao processo de desenvolvimento das crianças do que para as possíveis patologias.

Percebemos essa última conduta como a mais apropriada entre as apresentadas pela autora, pois amplia a visão do profissional da Psicologia escolar dentro da escola, apresentando a possibilidade de uma compreensão maior do contexto em que o aluno com dificuldade no processo de aprendizagem está inserido, não limitando a atuação do profissional Psicólogo à utilização das ferramentas de atendimento clínico, permitindo a ele promover movimento em todo contexto escolar, criando e planejando estratégias de enfrentamento, bem como conectando todos os atores envolvidos nesse meio. Com isso, foge-se da ideia patologizante e medicalizadora do atendimento psicológico clínico, assumindo-se uma postura realmente voltada para a Psicologia escolar.

O Conselho Federal de Psicologia, acompanhando esses diferentes campos de atuação do profissional de Psicologia e percebendo os avanços da Ciência Psicológica, compreendeu a emergência de estabelecer algumas diretrizes para a atuação nas áreas de conhecimento específico. Dessa forma, publicou a Resolução CFP N.º 013/2007, definindo diferentes áreas para a atuação dos psicólogos, entre elas as atribuições do psicólogo especialista em Psicologia Escolar/Educacional, sendo essas, semelhantes as orientações propostas pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE):

Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. No âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais. Participa de programas de orientação profissional com a finalidade de contribuir no processo de escolha da profissão e em questões referentes à adaptação do indivíduo ao trabalho. Analisa as características do indivíduo portador de necessidades especiais para orientar a aplicação de programas especiais de ensino. Realiza seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação. Para isso realiza tarefas como, por exemplo: a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser; b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais; c) prestar serviços diretos e indiretos aos agentes educacionais, como profissional autônomo, orientando programas de apoio administrativo e educacional; d) desenvolver estudos e analisar as relações

homem-ambiente físico, material, social e cultural quanto ao processo ensino-aprendizagem e produtividade educacional; e) desenvolver programas visando a qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas; f) implementar programas para desenvolver habilidades básicas para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento humano; g) validar e utilizar instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais; h) pesquisar dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico (CFP, 2007, p. 18).

Percebemos, a partir dessa definição, que existe por parte dos profissionais da Psicologia uma compreensão, e até mesmo clareza, sobre a melhor forma de atuar e produzir no ambiente escolar, abandonando a ideia do modelo clínico. Entretanto, é necessário pensarmos sobre qual entendimento os atores do ambiente escolar possuem sobre essa atuação e sobre as intervenções possíveis para o psicólogo escolar.

Entendemos que, por trás de toda queixa escolar, existe uma estrutura histórica constituída que engloba diferentes facetas que precisam ser observadas. Além do aluno, precisamos considerar o corpo docente, a família, o ambiente social, o ambiente escolar e, também, as políticas educacionais vigentes, ou seja, a educação e a sociedade onde essa criança está inserida como um todo. Quando buscamos analisar o impacto da ação de um atendimento especializado em um aluno que apresenta dificuldades no processo de aprendizagem, acreditamos ser possível perceber qual a conduta utilizada pelo profissional da Psicologia que está prestando esse atendimento, ou seja, se ele desenvolve o seu trabalho a partir de um viés da Psicologia Clínica ou da Psicologia Escolar atual.

### **2.2.1 Psicologia e Educação: nomenclaturas**

O campo de conhecimento psicológico inserido no ambiente educacional, no decorrer da história, foi recebendo diferentes formas de nomeação, comumente nos materiais que tratam desse assunto encontramos os termos “Psicologia Educacional” ou “Psicologia Escolar”, também são nomeações encontradas com frequência as de “Psicologia na Educação”, “Psicologia da Educação”, “Psicologia aplicada à Educação” e “Psicologia do Escolar”. Barbosa (2012) apresentam, a partir das suas pesquisas, vasta lista de terminologias elencadas pela história:

Psicologia Pedagógica, Pedagogia Terapêutica, Pedologia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica, Higiene Escolar, Ortofrenia, Ortofrenopedia e Defectologia. Também em obras diversas aparecem expressões relacionadas: Psicotécnica, Psicologia Aplicada às coisas do Ensino, Psicologia para pais e professores, Psicologia da

criança, Psicologia do aluno e da professora, Biotipologia Educacional, Psicopedagogia, Psicologia Especial, Higiene Mental Escolar, Orientação Educacional e Orientação Profissional (BARBOSA, 2012, p. 164-165).

Para Barbosa (2012), essas variações de nomenclatura estão ligadas ao período histórico de sua utilização e também vinculadas à intencionalidade e ao foco dos estudos em cada momento. Essa variação pode ocorrer devido aos objetos de estudo em questão, às finalidades e aos métodos de investigação. Segundo a autora, a partir das suas investigações ficou constatado que, no decorrer do tempo, a definição do que seja “Psicologia Educacional” e “Psicologia Escolar” passou por muitas modificações conceituais. Porém, a análise histórica dessas diferentes conformações demonstrou que nada mais é do que uma questão de escolha de nomenclatura que determina o mesmo fenômeno. Segundo Mello (1975, p. 34), “Em 1931 uma disciplina psicológica é introduzida, pela primeira vez, no currículo de um curso universitário, o nome que recebe – Psicologia Aplicada aos Problemas da Educação – dá indícios do caráter que se queria atribuir ao curso”.

Para Antunes (2008):

A Psicologia Educacional pode ser considerada como uma sub-área da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento, enquanto a, Psicologia Escolar, diferentemente, define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, a escola e as relações que aí se estabelecem (ANTUNES, 2008, p. 3).

Nessa dimensão, compreendemos que a Psicologia Educacional pode ser compreendida como uma subárea da Psicologia, enquanto a Psicologia Escolar pode ser tida como uma subárea da Psicologia Educacional. É preciso observar que a Psicologia educacional e a Psicologia escolar são diretamente conexas, entretanto, não são idênticas, possuindo cada uma a sua autonomia de ação.

No Brasil, a divisão mais utilizada pelos teóricos, como citado acima por Antunes (2008), é a de que a Psicologia Educacional compreende os estudos e pesquisas teóricas sobre os fenômenos da Educação, enquanto a Psicologia escolar atua na prática do ambiente escolar. Cabe ressaltar que, por muito tempo, a nomenclatura Psicologia Educacional reunia em si os aspectos teóricos e os aspectos práticos desse campo de atuação. Segundo Mello (1975), no Brasil, desde o princípio, a Psicologia Educacional englobava a teoria e a prática, especialmente quando esta era disciplina nos cursos Normais de ensino. A Psicologia aplicada à Educação, entre 1960 e 1970, também tinha similaridades com a Psicologia para pais e professores, a Psicologia da criança, do aluno, dos professores e a Psicopedagogia.

A partir de 1962, quando ocorreu a regulamentação e a profissionalização da Psicologia no Brasil (por meio da Lei Nº. 4.119, de 27 de agosto de 1962), passou-se a aparecer mais termos relacionados à Psicologia e as suas especialidades. Por volta dos anos de 1970 e 1980 se iniciou o uso da nomenclatura Psicologia Escolar. Nessa mesma época, os primeiros profissionais da Psicologia iniciaram sua prática nos ambientes escolares, por meio das prefeituras e de centros de atendimentos psicológico específicos para as demandas escolares (TAVERNA, 2003).

No ano de 1981, Patto publicou sua tese intitulada “Psicologia e Ideologia, reflexões sobre a Psicologia Escolar”. Nessa obra, a autora faz uma crítica à forma de atuação dos profissionais de Psicologia no campo educacional. Ela traz à tona uma crítica que já vinha sendo feita anteriormente por outros teóricos, a respeito da centralização na criança dos problemas no processo de aprendizagem. Com esse novo olhar, proposto por Patto, a Psicologia passou a minimizar os problemas biológicos na explicação das condutas dos estudantes, iniciando um pensamento sobre a influência dos fatores ambientais e socioeconômicos nos diferentes comportamentos encontrados no ambiente escolar. Essa nova perspectiva sobre a “criança problema”, constituiu-se como um divisor de águas dentro da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. A partir dessa crítica, novos conhecimentos, métodos, técnicas e práticas de atuação foram produzidas, para trabalhar os problemas no processo de aprendizagem de modo mais amplo (PATTO; BOSI, 1981).

A Psicologia Escolar, a partir de uma nova perspectiva, passou a atender por Psicologia Escolar Crítica (MEIRA, 2000; TANAMACHI, 2000; TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000). A Psicologia Escolar Crítica, com um novo embasamento teórico e metodológico de sustentação, propôs uma nova perspectiva para o processo de escolarização e para o contexto sócio-político-cultural em que estão arraigados os processos educativos. Seu interesse é a verificação da produção do fracasso escolar e a atuação nos contextos educacionais dentro do processo de escolarização. Sendo assim, a queixa escolar sobre o não aprender recebe um olhar ampliado por parte do profissional da Psicologia, voltando a sua verificação para a multiplicidade de fatores existentes dentro do ambiente escolar, familiar, social, incluindo as políticas públicas, a formação dos docentes, o material didático oferecido, entre outros. Daí a importância de conhecermos as concepções dos docentes a respeito da queixa escolar dos alunos, como elas se constituem e se baseiam. Com isso, podemos compreender se o profissional psicólogo, que atua em um serviço de atendimento para crianças com queixa escolar, trará os resultados esperados pelos docentes e se tais resultados esperados condizem com a real função exercida pelo psicólogo.

Segundo essa nova dimensão, a função do profissional Psicólogo Escolar é, a partir de uma visão crítica, buscar as origens do fracasso no processo de aprendizagem, direcionando o seu trabalho junto aos docentes, à família, à escola, à Educação como um todo e à sociedade em que esse aluno está inserido (BARBOSA, 2012; LIMA, 2005). A Psicologia escolar Crítica foi fortemente divulgada e defendida nos anos de 1980, 1990 a 2000. Com o passar dos anos, não se observou somente mudanças na nomenclatura ou na definição dos termos, é perceptível uma mudança de ação entre os profissionais que atuam no ambiente escolar, ampliando o olhar do profissional psicólogo sobre os atores e fatores envolvidos no processo de aprendizagem de um aluno.

### 2.3 INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL PÚBLICO BRASILEIRO

Com o advento da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, os debates sobre o assunto se tornaram uma constante, bem como a preocupação sobre a inserção dos profissionais desse campo nas escolas públicas e privadas. Neste contexto, surgiram questionamentos quanto aos compromissos que o profissional da Psicologia tem dentro da edificação de uma escola de qualidade. É possível dizer que essa demanda vem sendo acompanhada pelos atores do campo político que, ao longo dos anos, foram construindo políticas públicas educacionais que buscam inserir dentro do ambiente escolar o profissional psicólogo e também o assistente social a fim de que esses profissionais possam atender com maior eficácia às inúmeras demandas dessas áreas que emergem no ambiente da escolar.

De acordo com Pasqualini, Souza e Lima (2013), data de 1949 a primeira Proposição Legislativa que trata da Psicologia no contexto escolar. O Projeto de Lei da Câmara (PLC) 312/1949 traz em um pequeno recorte do seu texto a seguinte deliberação na ementa: “Autoriza o tribunal de contas a registrar o termo aditivo entre o Ministério da Educação e Saúde e Helena Antipoff, para desempenho das funções de técnico especializado em proteção social e psicologia educacional” (PASQUALINI; SOUZA; LIMA, 2013, p. 17).

Contudo, os debates a respeito das políticas públicas na Educação somente se intensificaram dentro da Psicologia Educacional e Escolar há pouco mais de trinta anos. Mais especificamente, a partir da tese de doutorado de Patto, defendida em 1981 e publicada com o título “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”. Como dito anteriormente, a autora apresentava em sua tese um novo olhar sobre as relações contidas na escola, sobre o educando e as questões relacionadas às dificuldades no processo de

aprendizagem, trazendo novos rumos também para o olhar das políticas públicas educacionais. O estado de São Paulo assumiu a frente nas iniciativas que tratam das políticas públicas educacionais, incluindo o campo da Psicologia Educacional e Escolar. Souza (2010), referindo-se ao estado de São Paulo no campo educacional, diz que “a maioria das propostas que hoje existem no Brasil foram nele gestadas e implementadas, quer de forma experimental, quer enquanto rede estadual ou municipal de ensino” (SOUZA, 2010, p. 135).

A partir da pesquisa realizada por Pasqualini, Souza e Lima (2013), foram mapeadas, entre 2001 e 2011, cerca de 73 Proposições Legislativas entre o Senado, a Câmara Federal, a Câmara Estadual de São Paulo e a Câmara Municipal de São Paulo, que tratam sobre a inserção do psicólogo como profissional do campo da Educação. É possível destacar a inserção da proposição legislativa oriunda da Câmara dos Deputados, PLC 837/2003, que trata sobre a participação de assistentes sociais e psicólogos na estrutura funcional das escolas, e, também, as alterações feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei Nº 9.394/1996). A primeira delas é a PLC 1674 – 2003, alterando o Art. 25 e acrescentando o § único, que possibilita a ação de psicólogos e assistentes sociais no ambiente educacional. E novamente a PLC 7500/2006 que acrescenta na mesma Lei Nº 9.394 o Art. 86-A, que determina a obrigatoriedade da assistência psicológica a educadores e educandos da educação básica. E, em 2006, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC/13), que altera e acrescenta o inciso VIII ao Art. 208 da Constituição Federal de 1988. Essa PEC garante aos alunos de Ensino Fundamental e Médio o atendimento por equipe de avaliação formada por psicólogos e assistentes sociais.

Movimentos para a regulamentação da inserção do profissional psicólogo no contexto educacional brasileiro surgiram também por iniciativa da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), que redigiu um projeto e encaminhou para o deputado Magalhães Teixeira, de São Paulo. O Projeto de Lei Nº 2151/1991 chegou a ser aprovado, porém foi vetado pelo presidente da República na época. Novamente no ano de 2007, a ABRAPEE propôs novo projeto (PLC 60/2007), que também solicitava instituir o direito do educando ao atendimento psicológico educacional.

O Projeto de Lei Nº 3.688/2000, tramitava desde o ano de 2000, no Congresso Nacional, e dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Após aprovado na Câmara dos Deputados, foi enviado ao Senado Federal e transformado em PLC 60/2007. Esse promoveu alterações no texto e enviou novamente à Câmara dos Deputados para aprovação.



Em setembro de 2019 o projeto entrou novamente em votação e foi aprovado por unanimidade pelo Congresso Nacional. Essa última versão do projeto está em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e com o Plano Nacional de Educação (PNE), que buscam afirmar a necessidade do desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, intelectual, psicológico e social, complementando o suporte da família e da comunidade.

Contudo, no mês de outubro do mesmo ano o presidente da República vetou integralmente a proposta de Lei, justificando que nessa proposta há inconstitucionalidade e contrariedades ao interesse público. No mês seguinte, novembro de 2019, o Congresso Nacional derrubou o veto do presidente da República e a PL 3.688/2000 passou a valer como Lei Ordinária 13.935/2019, sendo promulgada pela presidência da República. Os sistemas de ensino teriam o período de 1 (um) ano a partir da publicação da Lei, que ocorreu em 11 de dezembro de 2019, para se organizar e adequar ao seu cumprimento.

No estado de Santa Catarina, a regulamentação da atuação do psicólogo escolar nos municípios ocorreu no período entre 1999 a 2007. Nesse caso, se levarmos em consideração que a Psicologia se estabeleceu no Brasil no século XIX e que a profissão de psicólogo foi regulamentada no país no ano de 1962, também levando em consideração todo o processo constitutivo da Psicologia junto a Educação no Brasil, notamos ser um tanto tardia a regulamentação da atuação do Profissional de Psicologia nas escolas municipais de Santa Catarina.

Segundo uma pesquisa realizada por Tondin *et al.* (2010), em 2010, no estado de Santa Catarina, foram pesquisados 177 de 293 municípios, nos quais somente 27 possuíam psicólogo na Educação e apenas 12 municípios tinham legislação que regulamentava a atuação desse profissional.

### 3 COMPREENDENDO A QUEIXA ESCOLAR

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados [...]. O que me proponho a contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo (LISPECTOR, 1999 p. 27-28).

Constituímos como objetivo deste capítulo tratar sobre a queixa escolar gerada a partir das dificuldades no processo de escolarização, pois consideramos esta temática como elemento chave em nossa discussão de pesquisa. As dificuldades no processo de escolarização, como campo de estudo, são datadas desde o século XVIII, com um percurso histórico de constantes pesquisas em busca de amenizar ou, quem sabe, sanar esse problema que afeta grande número de crianças em nossas escolas.

De acordo com Barbosa (2012), na década de 1990 as autoras Machado e Souza utilizaram, pela primeira vez, a designação “queixa escolar”, durante uma conferência no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). As autoras utilizaram essa expressão ao se referirem às crianças que eram encaminhadas para as avaliações psicológicas devido às dificuldades no âmbito do processo de escolarização<sup>4</sup>.

Em sua trajetória histórica, as dificuldades no processo de escolarização por vezes foram direcionadas aos alunos, às relações entre os alunos e suas famílias, às condições socioeconômicas dessas famílias, também às falhas no processo de alfabetização, ao corpo docente, chegando até às relações estabelecidas entre os alunos e a instituição escolar.

Nos diversos campos de estudo, no decorrer do tempo, emergem perspectivas e contribuições diferentes, uma após a outra. Produzindo efeitos, melhorando, ampliando ou modificando trajetórias. Nesse sentido, ao tratarmos desse tema sempre presente no campo da Educação e relacionado à atuação da Psicologia, consideramos não ser possível ignorar as ideias e os estudos que nos antecederam. Dessa forma, buscaremos o tema a partir de um breve histórico da Educação e da Psicologia, considerando as primeiras preocupações na Educação e na Psicologia Escolar com a queixa escolar.

#### 3.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL

---

<sup>4</sup> “O processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2004, p. 522).

Iniciamos nosso caminho pela história da educação em busca de identificar os elementos que, ao longo da trajetória escolar, produziram as queixas escolares e, em consequência, o fracasso escolar de nossos alunos. Observamos que o percurso educacional em nosso país teve início logo após o “descobrimento” do Brasil, quando, no ano de 1549, chegaram os primeiros padres jesuítas que fundaram os primeiros colégios, promovendo uma educação restrita a uma pequena elite.

Segundo Mazzioni e Trevisol (2018), no ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, gerando uma desorganização na estrutura educacional, a qual passou a ser assumida pelo Estado. Contudo, o modelo de educação reservada à elite não se modificou. Em 1824, a constituição brasileira determinou em seu Art. 179 que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos. Em 1834, o governo descentralizou a educação, delegando às províncias a educação primária e média. As províncias, por conseguinte, delegaram à iniciativa privada o ensino secundário, enquanto o primário ficou relegado.

Ainda segundo a perspectiva de Mazzioni e Trevisol (2018), com a Constituição da República em 1891, confirmou-se a descentralização do ensino, ratificando a distância entre a educação da classe dominante e a do povo. A separação da educação entre o governo federal e os estados provocou uma disparidade de ações. Na tentativa de gerir isso, o governo formulou várias reformas educacionais, porém sem muito êxito, mantendo o modelo de educação padrão plasmado na Monarquia, com a classe burguesa copiando os modelos de educação do latifúndio. Essa classe não desejava a educação para o trabalho, cultivava a ideia escravocrata de trabalho como símbolo de dominação (MAZZIONI; TREVISOL, 2018).

Segundo Romanelli (2007), na primeira República, não houve grande demanda educacional da população, devido à baixa urbanização e industrialização. A velha educação acadêmica se manteve até o surgimento de movimentos pedagógicos em favor de reformas que traziam em seu bojo a ideia da escola universal e gratuita, tais reformas impulsionaram maior demanda escolar, estimulada pelo advento do processo de industrialização.

Em 1920, de 30 milhões de habitantes, apenas 24% sabiam ler. Em 1930, o então presidente Getúlio Vargas criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, implementando reformas no ensino público e marcando mudanças qualitativas na forma como o Estado e a sociedade compreenderiam a educação. A partir de então, a educação passou a receber um novo espaço no contexto social, com isso os índices de analfabetismo foram diminuindo (CARVALHO, 2008; SCHWARCZ; STARLING, 2015; MAZZIONI; TREVISOL, 2018).

Segundo Romanelli (2007), o progresso e a modernização do setor industrial promoveram novas exigências educacionais. Com a indústria, veio a concentração da população em centros urbanos, o que exigiu do estado a “eliminação” do analfabetismo, tanto para a qualificação da mão de obra quanto para a ampliação do consumo. Nesse momento cresceu a demanda social pela educação e o Estado, buscando atender as pressões populares, agiu de forma improvisada sem uma política educacional efetiva, conseguindo, com isso, produzir uma estrutura escolar inadequada, tanto na demanda quantitativa quanto na qualitativa. Porém, mesmo com a estrutura educacional em desajuste entre os anos de 1900 e 1970, o índice de alfabetizados no Brasil dobrou. Esse aumento no índice deve destaque à Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes Analfabetos que, a partir de 1947, promoveu o ensino supletivo noturno na maior parte dos municípios.

De acordo com Freitag (1986), a criação em 1969 do Movimento Brasileiro de Alfabetização objetivava a alfabetização funcional para jovens e adultos, o governo desejava promover a contenção e cooptação dos operários para o setor industrial. Consideramos que, nesse momento histórico, a educação aparecia como uma alternativa para a ascensão social, pois já havia a compreensão por parte da população de que somente por meio de educação seria possível alcançar melhores cargos na indústria, nos setores públicos, nos ambientes profissionais, de modo geral.

A expansão do funcionalismo público e privado faz com que os descendentes de camponeses nos centros urbanos aspirem a ascensão social através da integração a seus quadros. [...] A escola inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição (PATTO, 2014, p. 50).

Para Romanelli (2007), a expansão da escolaridade foi mais acentuada do que o crescimento populacional, ocorrendo um sensível decréscimo no índice de analfabetismo. Mesmo com a expansão das escolas, o ensino oferecido era dedicado à formação de recursos humanos para o trabalho, relegando a formação de pesquisadores e cientistas. A autora menciona que a expansão do sistema educacional foi grande, entretanto, não foi suficiente para a demanda existente, ocorrendo uma marginalização educacional por meio da oferta insuficiente de vagas, do baixo rendimento do ensino oferecido aos alunos e da discriminação social.

Todavia, se o papel do Estado se revelou ineficaz na solução dos problemas educacionais que surgiram, não se pode esquecer que a forma como se processou a

expansão teve na demanda um papel importante se não predominante. As relações que um sistema educacional pode manter com o desenvolvimento global da sociedade são de duas ordens. Numa primeira posição, a escola é tida como fator de mudança social. [...] Numa segunda posição, a escola é mantida em atraso em relação ao desenvolvimento (ROMANELLI, 2007, p. 69).

Romanelli (2007), ao observar o sistema educacional na década de 1960, diz que as mudanças no ensino do Brasil foram evidentes, porém, parciais e desiguais, envolvendo interesses divergentes e culminando em um caminho inverso ao das necessidades, acentuando a defasagem entre a educação e o desenvolvimento. É perceptível, a essa altura, um choque entre a necessidade de atendimento de qualidade para a demanda recebida pela escola e a real estrutura e qualidade de ensino que a escola estava preparada para proporcionar.

Nos anos seguintes ocorreram a implementação de novas políticas educacionais, como a LDB de 1961 (Lei Nº 4.024/1961), a Constituição de 1967, que estabeleceu como obrigatório e gratuito o ensino de 7 a 14 anos e, ainda, a LDB de 1971 (Lei Nº 5.692/1971), todas essas mudanças buscaram promover a universalização da educação básica. Na década de 1980 é perceptível o aumento do acesso da população à escola, embora Souza (2010) julgue que “não se pode dizer o mesmo quanto aos índices relativos à qualidade do ensino oferecido à população” (SOUZA, 2010, p. 19).

Na análise de Ribeiro (1999), a expansão no número de vagas para a escola não compensa a falta de qualidade no ensino. O autor faz um apontamento crítico em relação à real função da escola. Para ele, a escola pode ser vista em alguns momentos como um local onde a criança receberá uma refeição, um encaminhamento médico se necessário, como creche ou, ainda, como um “depósito para essas crianças”. Ainda na perspectiva de Ribeiro (1999, p. 18), “raramente encontramos uma escola que pretenda que seu processo de ensino-aprendizagem formal se esgote intramuros independentemente da situação da criança”. Para o autor, no Brasil, na década de 1990, a população escolar do 1º grau permanecia mais ou menos cerca de 8,5 anos na escola, concluindo em média 6 séries. Ribeiro (1999) ressalta que a nível cognitivo não se tem conhecimento sobre o grau de desenvolvimento atingido, e que o percentual de alunos repetentes e que evadem da escola é maior entre a população de baixa renda.

De acordo com dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica<sup>5</sup> de 2018 (com dados referentes ao ano de 2017), a taxa líquida de matrículas no Ensino Fundamental (alunos de 6 a 14 anos) no ano de 2012 foi de 96,7%, no ano de 2013 foi de 96,9%, no ano de 2014 ficou em

---

<sup>5</sup> Os dados educacionais brasileiros expostos podem ser aprofundados através da consulta ao *site* Todos pela Educação: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br).

97,1%; enquanto nos anos de 2015 e 2016 empatou em 97,3%, tendo leve aumento no ano de 2017, ficando em 97,7% (BRASIL, 2018). No ano de 2015, de cada 100 jovens que ingressavam na escola, 86 concluíram o Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais) aos 12 anos, com 57,4% de aprendizagem adequada em língua portuguesa e 42,9% em matemática. Desses 86, somente 76 concluíram o Ensino Fundamental 2 aos 16 anos, com 33,9% de aprendizagem adequada em língua portuguesa e 18,2% em matemática. Já desses 76, apenas 59 chegaram a concluir o Ensino Médio, com uma aprendizagem adequada em língua portuguesa de 27,5% e 7,03% em matemática (BRASIL, 2018).

No Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019 (com dados referentes ao ano de 2018), a estatística apresenta uma melhora (BRASIL, 2019). A cada 100 jovens que ingressaram na escola, 90 concluíram o Ensino Fundamental 1 (Séries Iniciais) aos 12 anos, com 60,7% de aprendizagem adequada em língua portuguesa e 48,9% em matemática. Porém, desses 90 estudantes, somente 76 concluíram o Ensino Fundamental 2 aos 16 anos, com 39,5% de aprendizagem adequada em língua portuguesa e 21,5% em matemática. Já desses 76, apenas 64 estudantes concluíram o Ensino Médio aos 19 anos, com 21,9% de aprendizagem adequada em português e 9,1% em matemática (BRASIL, 2018).

Ainda no ano de 2015, a Avaliação Anual de Alfabetização (ANA) constatou que os alunos do Ensino Fundamental 1, no terceiro ano, estavam com nível de proficiência considerado “suficiente”<sup>6</sup>. No quesito leitura atingiram uma média de 45,3%, na escrita uma média de 66,2% e em matemática alcançaram 45,5%. No ano de 2016, a ANA divulgou que os percentuais se mantiveram iguais (BRASIL, 2018).

Embora os números apresentem um crescimento gradual nos índices de matrículas, a aprendizagem não alcança os mesmos percentuais de efetividade no dia a dia dos alunos. Esses resultados corroboram a análise realizada por Ribeiro (1999) na década de 1990, quando relacionava a quantidade de vagas à qualidade do ensino, ou seja, a qualidade do ensino ofertado em nossas escolas não está sendo eficaz na alfabetização, na educação e no compartilhamento dos conhecimentos científicos necessários para cada fase da formação dos alunos. A redução da desigualdade educacional é um desafio que há tempos está no centro dos debates políticos, nas pesquisas e no Plano Nacional de Educação (PNE). “Embora a redução da desigualdade seja um problema de escala planetária, é sabido que o Brasil tem seu desafio particular, já que ocupa as primeiras posições entre as sociedades mais desiguais do mundo” (MONTEIRO; CRUZ, 2018, p. 18).

---

<sup>6</sup> Grifos do autor.

### 3.2 EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Com o aumento da demanda para a escola a partir da década de 1970, os problemas no processo de escolarização passaram a ganhar maior proporção, isso se justifica devido a maior quantidade de alunos dentro das instituições. Não que tais problemas ainda não tivessem se tornado objeto de estudo, fato é que ganharam maior destaque neste momento da educação brasileira. Quando aparecia de um “lado a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; e de outro, a de justificar o acesso desigual dessa clientela aos graus escolares mais avançados” (PATTO, 2015, p. 64).

Diante da ideologia liberal que estava presente na Europa e também na América, era preciso encontrar respostas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos sem atingir o princípio essencial da meritocracia, ou seja, o de que a seleção educacional ou social ocorria pelo mérito próprio de cada sujeito. Segundo Patto (2015, p. 64), a Psicologia veio, de certa forma, contribuir para esta seleção de méritos por meio dos testes psicológicos, “[...] favorecendo via de regra os mais ricos, reforçando a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais”. Contudo, é preciso mencionar que essa postura assumida pela Psicologia, especificamente nesse período histórico, sobre a utilização de instrumentos, medidas e números a fim de justificar e comprovar seus resultados, vem de um período onde o positivismo era presente na Educação brasileira, exigindo da Psicologia a comprovação de resultados para a sua consolidação enquanto ciência.

Os escritos de Binet e Simon (1929, p. 21-22), que foram os precursores das testagens em alunos, relatam a partir de suas pesquisas que “[...] as crianças que podemos então estudar, em grande parte nas creches, pertenciam a meio particularmente pobre e não representavam o desenvolvimento médio das crianças das idades respectivas”. Nesse caso, os testes foram construídos a partir de uma visão de crianças da classe média e aplicados às crianças de classe pobre, o que gerou o baixo rendimento nos resultados, conseqüentemente, essas crianças obtiveram resultados abaixo da média. Dessa forma, podemos considerar que, possivelmente, o teste não foi corretamente validado, e veio a reforçar a ideia vivenciada naquele momento histórico de que a criança pobre não consegue atingir o mesmo nível intelectual que a criança de melhor condição financeira.

Os testes psicológicos instituídos no meio educacional naquela época seguiam uma lógica que se baseava em conhecimentos não somente acadêmicos, mas também do cotidiano socioeconômico dos sujeitos. Dessa forma, as crianças que convivem com adultos que falam

corretamente, que têm acesso a materiais de leitura no ambiente familiar, que recebem estímulos visuais e auditivos diários também fora do ambiente escolar, encontrariam maior facilidade no processo de escolarização. Se o contexto acima mencionado for levado em consideração, na grande maioria dos casos, os testes irão confirmar o princípio de que realmente os melhores já estão nas melhores posições sociais e que os pobres estão nessa condição pelas suas próprias dificuldades em aprender e se sobressair, como uma condição “natural”.

Patto (2014) destaca que, no início da década de 1970, nos Estados Unidos, estava se construindo a ideia sobre a desigualdade educacional estar relacionada aos diferentes estratos sociais. “Basicamente, a ‘teoria da carência cultural’<sup>7</sup> passava a explicar essa desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes ‘baixa’ e ‘média’ se desenvolviam” (PATTO, 2015, p. 117).

Na década de 1980, de acordo com Machado e Souza (2008), diversas pesquisas nas várias áreas do conhecimento, Psicologia, Linguística, Medicina, Pedagogia, passaram a investigar a relação entre a pobreza e o fracasso escolar. Essas pesquisas apontaram para a existência de concepções que delegavam ao aluno a culpa pelo seu fracasso escolar. Os resultados chamam a atenção também para outros fatores que podem compor as dificuldades no processo de escolarização, como, por exemplo, a baixa qualidade do ensino ofertado, bem como para a existência de pré-conceitos e rótulos em relação às crianças pobres, o que poderia gerar predições sobre o desempenho dos alunos. Segundo as autoras, observa-se que, “em geral, as crianças consideradas ‘problema’ são oriundas das escolas públicas e pertencentes às camadas mais empobrecidas da população” (MACHADO; SOUZA, 2008, p. 39).

### **3.2.1 Um diagnóstico ou um prognóstico sobre a capacidade de aprender**

No período entre o final do século XVIII e os primeiros anos do século XIX, os problemas de aprendizagem seguem pela vertente das Ciências Biológicas e da Medicina. Os primeiros especialistas a se dedicarem aos estudos referentes às dificuldades no processo de aprendizagem foram os médicos, que criaram classificações para esses sujeitos.

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos, a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais

---

<sup>7</sup> A respeito desse conceito, ver Patto (1984, p. 113-159).



para as escolas; as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em anormalidade orgânica (PATTO, 2014, p. 65).

Nessa época, o foco dos estudos sobre as dificuldades no processo de aprendizagem escolar recaía sobre a criança, inúmeros profissionais dedicaram sua vida acadêmica ao estudo das diferenças no rendimento escolar dos sujeitos. Além dos estudos e pesquisas de Alfred Binet e Théodore Simon sobre as medidas e desempenhos diferentes entre as crianças no processo de aprendizagem escolar, é possível citar Édouard Claparède (1959) como estudioso e pesquisador das diferenças individuais no rendimento escolar dos sujeitos. Claparède defendia a ideia das aptidões naturais e do interesse como influenciador do processo de aprendizagem, acreditava que os testes poderiam auxiliar na formação de classes com alunos de mesmo nível de conhecimento, para que fossem evitados atrasos no desenvolvimento dos bem dotados, o autor acreditava que a escola deveria formar sujeitos aptos ao trabalho, que produzissem o crescimento da sociedade.

Esses estudiosos não necessariamente buscavam a expansão dos interesses capitalistas, seu objetivo último era destinar aos mais aptos as melhores funções e não aos mais ricos. Na perspectiva de Patto (2015, p. 67), buscavam a reversão de uma construção social existente, almejavam a “colocação do homem certo no lugar”, crendo que esse era o caminho mais curto para a recomposição de uma nova ordem social, ou justiça social.

A partir dos primeiros anos do século XX, especialmente entre 1910 e 1930, os estudos ainda giravam em torno do sujeito como a fonte do sucesso ou do seu fracasso escolar, desconsiderando as influências ambientais, seja de ordem familiar, socioeconômica ou da instituição de ensino onde esse está inserido. Nessa época o modelo de atuação do psicólogo no contexto educacional possuía um caráter individualista e fortemente marcado pelos diagnósticos de distúrbios ou transtornos de aprendizagem. Após a década de 1930, a Psicologia e a Pedagogia, auxiliadas por alguns conceitos da Psicanálise, enveredaram para uma visão mais atenta sobre as influências do ambiente nos aspectos da aprendizagem.

A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída a dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de anormal, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como criança problema (PATTO, 2014, p. 67).

Nessa perspectiva, as diferenças de aprendizagem deixaram de ser vistas apenas pelo viés orgânico, passando a ser incorporadas nas dificuldades de aprendizagem dos alunos

também as questões de ordem emocional. As relações e vínculos estabelecidos entre os sujeitos e seus familiares, desde a primeira infância, reforçam ou desamparam o sujeito quanto às suas capacidades e habilidades para lidar com o novo. Para Fonseca (1995, p. 10), a saída da criança do ambiente familiar e a sua entrada na escola “[...] constitui uma ruptura muito significativa. Trata-se de uma passagem brutal de um meio protetor e seguro a um meio aberto e quase sempre inseguro”.

De acordo com os psicanalistas Bettelheim e Zelan (1991), quando ocorre a inserção da criança no ambiente escolar, a escola passa a ser percebida como um local diferente daquele vivenciado até o momento no ambiente familiar, esse novo local e as novas relações que irão se estabelecer ali terão forte influência no processo de aprendizagem dos sujeitos. As primeiras experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças na escola são muito importantes para a formação dos conceitos intrínsecos relacionados às capacidades e a valoração pessoal. “Essas primeiras experiências com a aprendizagem na escola são, frequentemente, decisivas na formação da visão que a criança tem de si mesma como parte da sociedade” (BETTELHEIM; ZELAN, 1991, p. 16).

Segundo Patto (2014, p. 68), a partir da inserção dos conceitos psicanalíticos como instrumentos para a compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, passaram a ser organizadas “clínicas de higiene mental e de orientação infantil”, essas objetivavam estudar e corrigir desajustamentos nas crianças. A autora explica que esse movimento criou uma estrutura para diagnosticar e tratar crianças que não apresentavam uma aprendizagem condizente com a média de desenvolvimento esperado para a sua idade. A partir daí surgiu também um novo olhar a respeito da influência do professor sobre o aluno, avaliando-se a possibilidade do estado emocional e psíquico do docente interferir na aprendizagem dos alunos.

Embora essas clínicas tenham nascido com intenções mais amplas que abrangiam um trabalho permanente de orientação de pais e professores, essas clínicas ortofrênicas transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos. E os mais prováveis destinatários desses diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracasso na escola (PATTO, 2015, p. 68).

Tendo em vista o contexto explorado acima, entendemos que as dificuldades no processo de escolarização se constituem a partir de um conjunto de fatores, dentre os quais podemos destacar: as questões emocionais do aluno, as relações estabelecidas no ambiente familiar, suas relações sociais, as relações estabelecidas com os atores envolvidos no ambiente escolar, as políticas públicas educacionais e os métodos de ensino. Dessa forma, não é

possível delegar a um só sujeito ou ambiente a responsabilidade sobre tais dificuldades, sabendo-se que esse estudante circula por diferentes ambientes, com diferentes sujeitos e que tudo isso desencadeia efeitos na sua relação e constituição enquanto ser social.

Dessa forma, acreditamos que, ao se pensar em atendimento para uma criança com queixa escolar, é preciso considerar não somente o aluno, o professor, ou as relações estabelecidas no ambiente familiar em relação a essa aprendizagem. É necessário compreender que um serviço que aspira prestar atendimento para a demanda da queixa escolar, precisa olhar para esse estudante de uma maneira macro, considerando todos os fatores influenciadores na constituição desse sujeito, aluno, aprendiz.

Segundo Patto (2014), é das décadas de 1920 e 1930 a concepção de avaliação médica e psicológica para os alunos com dificuldades de aprendizagem escolar. E da década de 1960 a generalização da medicalização entre as crianças com dificuldades no processo de aprendizagem. Vale ressaltar que essa prática de encaminhamentos para avaliações na área da Saúde ainda hoje está presente nas instituições de ensino, com as mesmas consequências, ou seja, diagnosticar, rotular, estigmatizar e medicar esses alunos. Podemos perceber, ao longo da história, que a medicalização dos alunos é muito presente, é uma conduta que vai e vem em fases. Em algumas épocas ela está mais presente e em outras nem tanto, porém, é uma prática sempre viva.

Na perspectiva de Souza (2015), essas solicitações de avaliações e encaminhamentos realizados para as clínicas psicológicas, acontece de forma excessiva e sem critérios específicos, gerando, como consequência, avaliações inadequadas que diagnosticam crianças com “dificuldades” de aprendizagem como crianças com “transtornos” de aprendizagem. “O acompanhamento de vários atendimentos e avaliações psicológicas de alunos de escolas públicas paulistas têm revelado um conjunto significativo de psicodiagnósticos de deficiência mental que não se confirmam no contato com essas crianças [...]” (SOUZA, 2015, p. 27).

Segundo a análise de Souza (2015), ficou evidenciado em sua pesquisa o desconhecimento dos profissionais da psicologia que atuam nos serviços de avaliação psicológica sobre o processo de aprendizagem escolar, bem como sobre o funcionamento das escolas e das relações estabelecidas no processo de ensino aprendizagem<sup>8</sup>. Ainda segundo Souza (2014, p. 124): “Ao ir à raiz teórica e histórica que dá sustentação ao conhecimento psicológico, pesquisadores da área de Psicologia Escolar analisam a atuação de psicólogos

---

<sup>8</sup> Os equívocos encontrados no processo de avaliação e diagnóstico de crianças no estado de São Paulo estão publicados em Machado (1996).

enquanto profissionais que necessitam conhecer a complexidade do processo de escolarização e as questões postas no âmbito das políticas públicas educacionais”.

Nesse sentido, Fonseca (1995), na década de 1990, diz:

Muito se descreve e investiga sobre a DA e o insucesso escolar, mas pouco ou quase nada se fez para modificar a “arterioesclerose” do sistema escolar, da propriedade privada da classe, da invulnerabilidade autoritária do diagnóstico, da formação dos professores e dos psicólogos e médicos escolares, etc. (FONSECA, 1995, p. 11).

O autor menciona, também, que os testes psicométricos inadequados podem ser considerados como uma das causas de decisões educacionais incoerentes e inadequadas no âmbito das dificuldades de aprendizagem.

Nos estudos da década de 1990, era dada maior ênfase à descrição e aos diagnósticos das dificuldades de aprendizagem e não à prescrição de meios ou formas de resolver e enfrentar tais dificuldades. Essa análise feita por Fonseca (1995) se mostra presente ainda na década de 2000, quando encontramos Souza (2014) trazendo à tona a mesma temática do déficit de conhecimento por parte dos profissionais de outras especialidades que atuam no ambiente escolar. Não percebemos isso como um ataque, mas como uma identificação a fim de buscar melhorias e suporte a esses profissionais no enfrentamento de tais questões. Entendemos que o possível diagnóstico deve ser considerado como o início de um processo em que o potencial de aprendizagem da criança deve ser observado e aproveitado. Pensando na possibilidade dos atores envolvidos no processo de ensino utilizarem diferentes ferramentas e estratégias no ambiente de aprendizagem, a fim de maximizar as habilidades dos alunos podendo suprir algumas inabilidades. Vale ressaltar que os apontamentos feitos por Souza (2014, 2015) são baseados em pesquisas realizadas na década de 1990 e nos primeiros anos da década de 2000.

Em relação à formação dos psicólogos, sabe-se que, inicialmente, o seu foco de atuação estava voltado para a formação clínica, o psicodiagnóstico, às psicoterapias e às técnicas de exame psicológico, sendo essas as ferramentas utilizadas pelos profissionais também no atendimento das queixas escolares e das dificuldades de aprendizagem.

A partir da década de 1980, após o trabalho pioneiro de Maria Helena Souza Patto, de 1981, intitulado “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, que apresentava em sua análise críticas sobre a formação e o modelo de atuação psicológica na educação, passou-se a perceber o profissional psicólogo que atuava no contexto escolar com novas possibilidades e diferentes formas de conduta, objetivando a promoção do

desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade. Patto (1984) fazia referência à concepção de ciência da Psicologia, centrada no positivismo, na Psicométria e na Psicologia Diferencial; falava sobre as explicações a respeito das dificuldades de aprendizagem, focadas na criança e na teoria da Carência Cultural; também tratava do modelo clínico, psicoterapêutico e reeducativo de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar.

A autora sugeria que os psicólogos que atuassem no contexto escolar deveriam considerar os fenômenos educacionais a partir dos acontecimentos dentro do ambiente escolar, recomendando a eles buscar sustentação teórica em modelos que levassem a outra visão que não fosse unilateral, ou seja, a do aluno como fonte do fracasso escolar; também sugeria a autonomia do profissional psicólogo na atuação dentro do ambiente escolar e uma nova postura do profissional psicólogo no campo da Educação, diferenciando-se do psicólogo clínico.

Essas primeiras críticas, realizadas na década de 1980, foram se ampliando, possibilitando na década de 1990 a emergência de pesquisas importantes sobre “fracasso escolar, identidade profissional, escolarização do deficiente mental, formação profissional, atuação profissional na educação em uma perspectiva crítica, avaliação psicológica de problemas escolares, vida diária escolar, entre outros temas” (SOUZA, 2009, p. 180).

Essas pesquisas culminaram, no final da década de 2000, em duas importantes vertentes no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Uma delas trata da necessidade da Psicologia buscar na Educação concepções progressistas, a fim de contribuir na compreensão do homem concreto, ou seja, do homem fruto de suas relações sociais (TANAMACHI, 2000). E a outra trata da necessidade de buscar nas bases da Psicologia pressupostos teóricos e metodológicos que possibilitem uma análise crítica de temas e teorias que permitam entender o encontro do sujeito com a educação (MEIRA, 2000).

Contudo, as discussões existentes no final da década de 2000, respondem às críticas dentro da Psicologia escolar advindas das décadas anteriores e, segundo Souza (2009), trazem um novo *locus* de pesquisas. Esses trabalhos apresentam, para os psicólogos que atuam no ambiente escolar, um conjunto de intervenções e pesquisas que vêm interromper a culpabilização que era gerada em relação aos alunos e às suas famílias em relação às dificuldades de aprendizagem. Também visavam construir novas ferramentas de avaliação psicológica e de compreensão sobre a queixa escolar, articulando ações voltadas à qualificação da formação dos professores e profissionais da saúde envolvidos no ambiente escolar.

Essa nova postura vem responder à crítica feita pelos teóricos em anos anteriores, entre eles Patto (1984), Fonseca (1995) e Souza (2014, 2015), como referenciado acima.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades no processo de escolarização se constituem como um rótulo dado às crianças, apontando suas fragilidades dentro do contexto escolar, tornando-se condicionantes do fracasso escolar. Na análise de Fonseca (1999), os estudos sobre as dificuldades no processo de aprendizagem não são recentes, nem são poucas as produções realizadas sobre este tema, porém, não existe um consenso a respeito, o que se torna um entrave para a produção de um modelo de avaliação, prescrição e intervenção adequados a essa demanda. Correia (2007, p. 156) destaca que somente a partir de uma definição sobre o termo dificuldades de aprendizagem é que se poderá “[...] operacionalizar o conceito e, conseqüentemente, chegarmos a um conjunto de respostas acadêmicas e sociais eficazes para os indivíduos cujas necessidades se enquadrem nesta problemática”.

Encontramos, entre os atores do meio escolar, vários conceitos subjetivos definindo um aluno com dificuldades de aprendizagem, embora não consigam embasar com fundamentos científicos tais definições. Com essa gama de pré-conceitos estabelecidos sobre os alunos que enfrentam dificuldades no processo de escolarização, encontramos na escola crianças que ora são ditas como não suficientemente capazes para a educação regular, ora não são consideradas incapazes a ponto de participarem da educação especial, o que nos leva a pensar em diagnósticos equivocados ou em intervenções e suporte psicoeducacional inapropriados. De acordo com Fonseca (1995, p. 71), para que se possa identificar um aluno com dificuldades de aprendizagem se deveria “[...] implicar a observância de uma gama de atributos e características cognitivas e comportamentais que deveriam construir uma ‘taxonomia educacional’, e consubstanciar com propriedade uma definição teórica testável”.

Ao se verificar a literatura existente sobre o que hoje conhecemos como dificuldades de aprendizagem, encontramos inúmeras designações, dentre elas, localizamos “lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios de aprendizagem psiconeurológicos” (CORREIA, 2007, p. 157), entre outros. No início dos anos 60, o termo dificuldades de aprendizagem passou a ser usado com maior frequência, aparentemente por relacionar sua designação aos problemas enfrentados pelos alunos no processo de escolarização, problemas esses que não podiam ser

atribuídos a outras condições orgânicas, ou seja, “[...] dava relevância à componente educacional em detrimento da componente clínica” (CORREIA, 2007, p. 157).

O termo dificuldade de aprendizagem foi utilizado primeiramente pelo psicólogo Samuel Kirk em sua obra “*Educating Exceptional Children*” (Educação da Criança Excepcional), nesse livro o autor buscou apresentar uma primeira definição do que seriam as dificuldades de aprendizagem, difundindo posteriormente seu conceito na conferência “*Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child*”. Esse primeiro conceito de Samuel Kirk diz que:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos (KIRK, 1962, p. 263 apud CORREIA, 2007, p. 157).

A partir dessa definição, que deslocava o problema da aprendizagem para o contexto educacional, novas investigações tiveram início e, dentre essas, é importante destacar um conceito que aprimorou o anterior e foi considerado como inovador, apresentado pela psicóloga Barbara Bateman. Para ela:

Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível actual de realização, relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial (BATEMAN, 1965, p. 220 apud CORREIA, 2007, p. 157).

Esses dois conceitos embasam vários outros que se desenvolveram e aprimoram as ideias iniciais. No decorrer dos anos, associações científicas e pesquisadores desenvolveram novas definições, chegando a consensos, mas também a divergências. Até que, em 1988, o *National Joint Committee of Learning Disabilities* (NJCLD), conseguiu elaborar uma definição que se tornou a de maior consenso entre os estudiosos e as associações. No ano de 1990, essa definição foi formalmente adotada pelo NJCLD e, em 2016, atualizada.

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemática. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais

podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências (NJCLD, 2016, s/p.)<sup>9</sup>.

Na análise de Fonseca (1995), essa definição agrupa uma variedade de hipóteses e critérios de certa forma inconclusivos e não determinantes, não permitindo um embasamento seguro para um diagnóstico a partir dele. Não se alcançou ainda um consenso científico com base empírica em relação às dificuldades de aprendizagem, apesar das pressões sociais e políticas que buscam respostas rápidas na ânsia de sanar essa demanda educacional que só cresce.

Contudo, é preciso que se tenha conhecimento sobre as bases científicas existentes a respeito das dificuldades de aprendizagem, para que a partir desse conhecimento possamos observar e até mesmo avaliar de forma adequada o aluno. Esse conhecimento nos auxiliará na definição, justificativa e embasamento do encaminhamento ou não de um aluno para os serviços de suporte adequados. Nesse sentido, para que tenham sucesso “[...] os alunos com DA devem ser identificados o mais precocemente possível, através de observações e avaliações especializadas que levem a intervenções específicas que envolvam não só a escola, como também a família e a comunidade”<sup>10</sup> (CORREIA, 2007, p. 163).

### 3.4 A DEMANDA DA QUEIXA ESCOLAR

Toda contextualização feita anteriormente possibilitou conhecer a trajetória constitutiva do campo educacional brasileiro, bem como a área da Psicologia Educacional e Escolar, voltando um olhar mais atento para as dificuldades no processo de escolarização que geram as queixas escolares e, em consequência, o fracasso escolar dos nossos alunos.

Ao estudarmos as dificuldades no processo de escolarização no Brasil, encontramos uma proximidade muito grande com a Psicologia clínica e os atendimentos psicológicos

---

<sup>9</sup> Tradução livre da autora sobre o original: “Learning disabilities is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities but do not by themselves constitute a learning disability. Although learning disabilities may occur concomitantly with other disabilities (for example, sensory impairment, intellectual disabilities, emotional disturbance), or with extrinsic influences (such as cultural or linguistic differences, insufficient or inappropriate instruction), they are not the result of those conditions or influences” (NJCLD, 2016, s/p.).

<sup>10</sup> Dificuldade de Aprendizagem (DA).



prestados à população escolar. Historicamente, encontramos a psicologia envolvida com a aferição da inteligência e o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, evidenciando uma tendência de retirar da escola a responsabilidade pelo não aprender da criança, direcionando ao indivíduo o encargo do seu fracasso. Nessa dimensão, Souza (2015, p. 16) chama a atenção para uma concepção subjacente da queixa escolar que permeia o atendimento psicológico, trazendo a “[...] hipótese básica de que a queixa escolar é um sintoma de conflitos internos de ordem emocional e/ou dificuldades neurológicas ou intelectuais da criança e/ou de sua família”.

O termo queixa escolar surgiu a partir de várias produções e pesquisas realizadas pelo grupo de Psicólogas escolares do Serviço de Psicologia Escolar (SePE) do IPUSP, quando essas perceberam um novo objeto de investigação e intervenção para o psicólogo que atuava no ambiente escolar. Esse novo objeto foi nomeado como “queixa escolar”.

[...] o termo “queixa escolar” foi usado pela primeira vez em 1991, num curso de extensão promovido por Marilene Proença Rebello de Souza e Adriana Marcondes Machado no IPUSP. Posteriormente, Souza, M. P. R. (1993) publicou um artigo na Revista Insight sobre o tema, ainda inédito (BARBOSA, 2012, p. 332).

Na perspectiva de Souza (2010), os problemas de comportamento e de aprendizagem que são identificados na escola e são encaminhados para o atendimento psicológico são denominados como queixa escolar. Essa definição nomeia uma conduta adotada pelas escolas ao encaminharem seus alunos para o atendimento psicológico.

Entretanto, não compreendemos a queixa escolar como uma condição individual, mas produzida dentro de uma macroestrutura, da qual fazem parte o ambiente social e coletivo, as políticas públicas educacionais, as instituições escolares, também estando diretamente relacionada às atribuições conceituais recebidas pelo aluno e atribuídas a ele pelos atores do ambiente escolar.

Nesse sentido, entendemos que a produção das queixas escolares e das suas consequências na vida dos alunos são geradas por diferentes fatores como, por exemplo, a história de vida do aluno, as condições econômicas da família que geram pré-conceitos dentro do ambiente escolar, a cultura e a etnia dos alunos, as ações pedagógicas e didáticas adotadas pelas escolas e professores, a história escolar do aluno e da sua classe, o suporte oferecido aos alunos dentro do contexto escolar e fortemente vinculada aos pré-conceitos e julgamentos que ocorrem por parte dos atores envolvidos no ambiente escolar.

Segundo Souza (2010), aproximadamente 70% dos encaminhamentos de crianças e adolescentes para atendimento psicológico, feitos no ano de 1989, na região sudoeste do município de São Paulo, possuíam como queixa problemas no processo de escolarização. Desses 70%, cerca de 50% eram queixas relacionadas à aprendizagem, 21% problemas de comportamento dentro e fora da sala de aula. Outro dado relevante é que mais ou menos a metade dessas crianças encaminhadas já tinham recebido antecipadamente dos professores o rótulo de possuírem dificuldades de aprendizagem. Dentro das pesquisas realizadas pelo IPUSP, percebemos uma predominância nos encaminhamentos das crianças do sexo masculino. As queixas predominantes em relação a essa população são de distúrbios do desenvolvimento e de habilidades escolares. “A queixa psicológica mais frequente, portanto, não se relaciona a distúrbios emocionais ou a problemas familiares vividos pela criança, mas está diretamente relacionada com dificuldades no âmbito do processo de escolarização” (SOUZA, 2010, p. 28).

Entretanto, o que se observa nos atendimentos psicológicos de crianças com queixa escolar são procedimentos iguais aos utilizados para atender demandas de outra natureza no consultório. Ou seja, entrevista inicial e anamnese, aplicação de testes ou técnicas de avaliação, encaminhamentos terapêuticos e orientação aos responsáveis sem, na maioria dos casos, sugestões ou intervenções junto ao professor ou à escola, que foi quem apresentou a queixa escolar. Para Souza (1994):

Quando consideramos os problemas vividos na escola como meramente individuais utilizamos, enquanto psicólogos, os recursos do psicodiagnóstico tradicional, baseado em sessões de ludodiagnóstico, testes projetivos, de inteligência, suscitando análises mais ou menos qualitativas. Mas se questionamos e ampliamos essa análise para a tarefa desenvolvida pelo professor, esse instrumento, da forma como é utilizado. Torna-se parcial e por vezes obsoleto (SOUZA, 1994, p. 271).

Esse formato de avaliação psicológica demonstra a manutenção da concepção mencionada acima por Souza (1994) de que a queixa escolar é tratada como um problema individual, pertencente à criança atendida, dessa forma devendo ser tratada por um profissional da psicologia clínica. Porém, se pensarmos em uma intervenção realizada por um profissional psicólogo escolar com uma concepção crítica, os procedimentos seriam outros, tendo em vista que tais intervenções teriam antecedido o encaminhamento do aluno pela queixa escolar aos serviços de psicologia externos ao ambiente escolar. Uma vez realizado o encaminhamento já não cabe mais ao psicólogo escolar o atendimento.

Assim, se faz necessário realizar a distinção entre o psicólogo escolar e o psicólogo que irá atender as crianças com queixa escolar. Compreendemos que por mais que se faça um trabalho de psicologia escolar dentro das instituições de ensino, ainda assim possivelmente encontraremos crianças que precisarão de atendimento psicológico externo, e esse atendimento precisa sim ser realizado por um psicólogo clínico. Não cabe ao psicólogo escolar atender os encaminhamentos de queixa escolar realizados pela escola, quando chegamos a esse encaminhamento saímos da psicologia escolar e nos direcionamos para o atendimento clínico.

Já que o profissional da psicologia escolar, que se baseia em uma concepção crítica da educação, está comprometido com uma educação emancipadora, o profissional que atua no campo da psicologia escolar trabalha com os processos de ensino e aprendizagem, buscando promover o desenvolvimento humano e a escolarização em todos os seus níveis. Também trabalha para a inclusão de pessoas com deficiências, atuando dentro do campo das políticas públicas em educação, gestão psicoeducacional em instituições, avaliação psicológica, história da psicologia escolar, formação continuada de professores, dentre outros temas. Também precisaria “[...] encontrar procedimentos e instrumentos que apresentassem coerência com as bases epistemológicas de explicação da realidade escolar, rompendo com os modelos tradicionais de investigação e aproximando-se cada vez mais do dia a dia escolar” (SOUZA, 2014, p. 124).

Acreditamos ser importante esclarecer que a Psicologia vem ampliando sua atuação dentro da dimensão educativa, e enveredando para uma visão psicossocial que a longo prazo vai ampliar o espaço para a Psicologia na escola. Na década de 2010, a Psicologia já se fazia presente nos mais diversos campos educacionais, como nos projetos de inclusão social para crianças e adolescentes, planejamento de ações comunitárias e sociais para jovens com liberdade assistida, programas e ações na área dos idosos, também no campo das ações governamentais e não governamentais de formação de educadores, órgãos de controle, fóruns e programas e projetos de pesquisa. Contudo, Souza (2009, p. 179) salienta que “precisamos estar sempre atentos para responder às finalidades do trabalho que vimos desenvolvendo, discutindo e analisando por que e para que realizar uma determinada intervenção ou ação [...]”.

Da forma como os atendimentos estão sendo prestados, o contexto escolar onde a criança está inserida está sendo desconsiderado e, equivocadamente, considerando as dificuldades no processo de escolarização somente como dificuldades de aprendizagem, fundamentadas em causas unicamente psicológicas. Para Souza (2010):

Outro aspecto grave dos encaminhamentos psicológicos reside no fato de que ao se encaminhar para o psicólogo uma criança com problemas escolares para que este profissional a avalie fica implícita uma relação de causa e efeito entre problema emocional e dificuldade de aprendizagem. Esta relação ainda não foi convincentemente provada ou ainda comprovada pela Psicologia (SOUZA, 2010, p. 30).

Esse aspecto reforça a inconsistência das práticas psicológicas que, por vezes, direcionam a causa do fracasso escolar somente aos fatores emocionais, buscando explicar que, ao entrar no ambiente escolar e sair do ambiente familiar, a criança enfrenta novos desafios e suas vulnerabilidades e conflitos internos emergem, gerando dificuldades no processo de aprendizagem. É possível que tais questões emocionais apareçam, porém não necessariamente são causas de fracasso ou dificuldades de aprendizagem, essa condição é subjetiva e não é possível generalizar tal estado.

Isso também nos faz pensar que alguns profissionais da Psicologia não possuem entendimento sobre o alcance que um laudo psicológico pode atingir, determinando o destino de um aluno na escola e, conseqüentemente, na vida. Na análise de Souza (2010, p. 30), “as conseqüências da utilização desse instrumento na escola são as mais diversas, mas, em geral todas contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização já sofrida pelas crianças na escola”.

Diante dessa realidade, deparamo-nos com duas perspectivas de análise sobre a queixa escolar, uma que observa a queixa escolar a partir do aluno e da sua história pessoal. E outra que busca explicar a queixa escolar através de um olhar macro. Essas duas realidades geram implicações e demandam do psicólogo o conhecimento amplo sobre o funcionamento escolar, sobre as políticas públicas educacionais sobre a realidade e a localização da estrutura escolar, sobre a população que utiliza aquela instituição, entre outras. Tais conhecimentos poderiam ser apropriados a partir de um olhar crítico, reflexivo, associado à busca de conhecimento teórico sobre as questões do processo de escolarização e suas implicações.

Entretanto, na década de 1990, Souza (1996) identificou que em muitos casos ainda ocorria o atendimento psicológico para a demanda da queixa escolar a partir de uma perspectiva clínica. Segundo Souza (1996), ainda que a psicologia tenha conseguido expandir “[...] sua visão da intra e da intersubjetividade, pela consideração de seus determinantes sócio histórico, a presença das novas concepções da queixa escolar ainda é engolida por uma leitura psicologizante e em muitos casos patologizante do processo de escolarização” (SOUZA, 1996, p. 422). Nessa perspectiva, identificamos que dez anos depois essa conduta se mantém,

segundo Marçal *et al.* (2006, p. 129), “foram encontrados dados semelhantes aos obtidos por Souza (1996) e Morais e Souza (2000) em suas pesquisas, no sentido de que as concepções sobre a queixa escolar ainda estão vinculadas a uma leitura psicologizante e que patologiza o processo de escolarização”.

Baseando-nos em experiências e leituras críticas, podemos dizer que entre os psicólogos há diferentes concepções a respeito da escola e dos professores, bem como por parte dos professores em relação aos psicólogos e, em determinados aspectos, até mesmo pré-conceitos. Desse modo, para que haja uma relação produtiva para ambos os profissionais e, ainda mais proveitosa para os alunos, é preciso rever práticas psicológicas diante da queixa escolar, bem como criar espaço para o conhecimento mais detalhado das relações que se estabelecem no ambiente escolar e das diferentes apropriações dentro do universo escolar. Contudo, analisar o estado das coisas existentes neste contexto de investigação, parece-nos bastante relevante, pois permite conhecer teorias e conceitos dominantes, objetos de estudo subentendidos e resultados ainda com potencial de pesquisa, bem como perceber de que maneira as pesquisas se relacionam e avançam no desvelar de novos conhecimentos.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o propósito de realizar um levantamento de dissertações que envolvessem a temática da “queixa escolar”. Realizamos o levantamento de literaturas acerca da temática, bem como a busca pelas teorias que se ocupam do assunto. Com o objetivo de identificar dissertações já produzidas em pós-graduações *stricto sensu* no Brasil, elencamos como descritor a “queixa escolar”, delimitando o período dos últimos cinco anos, compreendidos entre janeiro de 2014 a junho de 2019, sendo que o levantamento aconteceu no mês de junho de 2019.

Dentro da temática pesquisada, foram identificadas 124 dissertações que mencionam a queixa escolar, embora, ao se realizar uma leitura dos resumos, palavras-chave e objetivos de tais pesquisas, percebemos que apenas em 17 desses resultados o termo descritor recebia o sentido correspondente ao da nossa investigação, ou seja, busca compreender a queixa escolar como uma demanda da escola para o atendimento psicológico.

A partir desse levantamento encontramos diferentes compreensões e vertentes de estudo sobre o tema da queixa escolar. Algumas mais voltadas à área clínica e patologizante da queixa escolar, outras com percepções mais abrangentes e críticas sobre o contexto gerador.

As pesquisas retratam algumas das motivações das queixas escolares. Na perspectiva de Silva (2016), o encontro com falas e ações que percebem a criança de forma diferente

daquela pertinente para a educação infantil, quando não atingem as expectativas dos professores em relação à aprendizagem e ao comportamento, são alegações utilizadas para os encaminhamentos. Essas queixas são construídas a partir dos pais, professores, colegas, sob um discurso de crenças sobre o ideal de aluno. Favarin (2018) entende que as dificuldades no processo de aprendizagem continuam determinando a responsabilidade ao aluno, sem um olhar crítico sobre as influências do ambiente escolar nessa condição. Na concepção de Freire (2017), as queixas são compreendidas como problemas centrados nas crianças ou em suas famílias e no intuito de solucionar tais problemas é que ocorrem os encaminhamentos para área da saúde, a qual, por sua vez, possui profissionais que não receberam em sua formação um preparo adequado para tratar das questões específicas da aprendizagem em crianças e adolescentes.

Um dos pontos que chama a atenção nos resultados das pesquisas citadas acima, é o fato de que os psicólogos que prestam serviço dentro do contexto escolar, em sua grande maioria, utilizam de sessões individuais, com formato clínico para o atendimento dos alunos com queixa escolar, na tentativa de resolução dessa demanda. Além disso, através das pesquisas não fica clara a existência de psicólogos atuando diretamente nas escolas. Na grande maioria das pesquisas fala-se sobre os encaminhamentos feitos pelas escolas para o setor da saúde dos municípios, onde os psicólogos atuam na clínica.

Outra questão abordada nas pesquisas foi a implementação de propostas que compreendam o sujeito como um ser histórico, social e cultural, de modo a ampliar a visão sobre questões de aprendizagem. Zago (2016, p. 207), busca apresentar um viés que compreenda o indivíduo em suas relações sociais e seus processos intrapsíquicos, propondo uma nova forma de avaliação a partir da perspectiva histórico-cultural, em que devem ser observados os comportamentos em um “contexto de relações que consideram as ações do sujeito em função de uma finalidade”.

Encontramos outros estudos que enriquecem e produzem avanços dentro da temática da queixa escolar com um olhar crítico e promissor, vislumbrando a melhoria da atuação do psicólogo no universo escolar a partir de intervenções que atinjam, além do estudante, os demais atores envolvidos no contexto do processo de aprendizagem.

No período analisado, entre 2014 e 2019, não identificamos nenhuma dissertação que abordasse o tema da queixa escolar a partir da percepção dos professores. Esse tema foi abordado por Carias e Guzzo (2013), quando os autores investigaram a ideologia predominante na condução das práticas dos educadores sobre os alunos que não aprendem. Para isso, analisaram 117 registros de duas instituições municipais de ensino fundamental, no

período de 2004 a 2012. Esses registros foram coletados do Banco de Dados do Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Tais documentos são identificados como “Primeiros Contatos” e contém os registros das queixas predominantes nas instituições escolares pesquisadas. A partir da análise do conteúdo desses registros, os autores estabeleceram 15 categorias, sendo identificada a ideologia predominante em cada queixa. As conclusões mostraram que os professores possuíam um conceito pré-estabelecido que culpabilizava o aluno ou a sua família pelas dificuldades no processo de escolarização.

No ano de 2011, encontramos Bray e Leonardo (2011) também interessados em pesquisar a queixa escolar pela perspectiva dos professores. Os autores buscaram conhecer a compressão dos professores das escolas públicas e privadas sobre a demanda da queixa escolar. A pesquisa foi realizada com 24 professores de 4 escolas. Foram divididos em dois grupos, 12 professores de escolas públicas e 12 de escolas particulares. A partir da análise de conteúdo e estabelecimento de categorias, foi constatado que 84% das respostas atribuíram as dificuldades de aprendizagem como provenientes dos alunos. E 50,8% das respostas conferiram a dificuldade dos alunos de respeitar regras e limites, como sendo o gerador de problemas comportamentais. Os pesquisadores concluem que os professores demonstram uma ideia simplista sobre a queixa escolar, delegando à criança a responsabilidade sobre o problema.

Diante desses resultados, parece existir uma isenção dos educadores em relação as suas responsabilidades, da escola e dos demais atores escolares em relação ao problema da queixa escolar e das dificuldades no processo de escolarização. Em relação à queixa escolar, os professores não demonstram considerar a responsabilidade das relações estabelecidas no ambiente escolar, das mediações que ocorrem ali, da importância dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos nesse espaço. Essa perspectiva nos remete ao passado da educação e da psicologia, quando o aluno era tido como a própria fonte do seu sucesso ou fracasso. Essa perspectiva, ainda da década de 1929, quando Binet e Simon iniciaram a construção dos testes psicométricos, a fim de medir a inteligência dos alunos como critério para estabelecer a capacidade do sujeito aprender, e de quanto a escola investiria nele ou na sua classe.

Também nos reportamos à teoria da “carência cultural”<sup>11</sup>. Na perspectiva de Patto (2014), inúmeras pesquisas, artigos teóricos e livros das décadas de 1960 e 1970, produzidos nos Estados Unidos, tratavam da “carência” ou “privação” cultural. Essa teoria estabelecia a

---

<sup>11</sup> A respeito desse conceito, ver: Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar, Maria Helena de Souza Patto (1984, p. 113-159).

ideia da desigualdade educacional relacionada aos diferentes estratos sociais, como forma de explicar a disparidade no desempenho escolar pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças estão inseridas. Percebemos a família e a escola convivendo em uma relação paradoxal, na qual a escola cobra e delega à família a responsabilidade sobre a condição de o aluno ter um bom desempenho na escola, enquanto a família também vê a escola como responsável por papéis que vão além das suas atribuições como instituição de ensino. Acreditamos ser necessária uma união entre esses dois ambientes, em prol do bem maior que é o aluno, não havendo disputas e cobranças sobre as responsabilidades, mas ações de maneira colaborativa a suprir uma a outra quando possível. É sabido que tanto uma quanto a outra, em alguns momentos, encontra dificuldades para cumprir seu papel, nessa situação devem-se unir, evitando culpabilizações e exigências, pois quem sairá perdendo será sempre o aluno.



#### 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Buscamos em nossa pesquisa apresentar a relação entre a Psicologia Escolar e a queixa escolar, elegendo como objetivo principal da pesquisa analisar a percepção dos professores sobre a queixa escolar e suas implicações no processo de escolarização das crianças da Educação Básica no município de Xanxerê.

Durante o processo de investigação consideramos que o pesquisador está buscando apresentar, compreender ou mesmo esclarecer uma questão que chamou a sua atenção e despertou o seu interesse. Para responder a sua indagação, o pesquisador faz escolhas, estabelece critérios, métodos e instrumentos que podem levar ou não à elucidação do seu problema de pesquisa. Com isso, entendemos que o conhecimento adquirido a partir da pesquisa está diretamente relacionado com os critérios de escolha e de análise dos dados obtidos. Tais critérios estão relacionados com a teoria em que embasamos nossa pesquisa e a conduta durante toda a sua elaboração e desenvolvimento.

Cada pesquisador com seu problema tem que criar seu referencial de segurança. Não há um modelo de pesquisa científica, como não há “O” método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Essa é uma falsa ideia, pois o conhecimento científico se fez e se faz através de uma grande variedade de procedimentos, e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem de ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais (GATTI, 2012, p. 11).

Para a coleta de dados, utilizamos a abordagem qualitativa como técnica de investigação. Essa abordagem demanda uma série de informações sobre o que deseja ser pesquisado. A pesquisa qualitativa não se preocupa com a contagem numérica dos sujeitos pesquisados, mas com o aprofundamento da compreensão dos sujeitos sobre o contexto pesquisado. Segundo Deslauriers e Kerisit (2008), nesse tipo de pesquisa, o conhecimento do pesquisador é limitado e parcial, e o resultado é imprevisível, o objetivo é o de aprofundar as informações sobre o tema pesquisado ou produzir novas informações sobre ele. Na análise de Oliveira (2016, p. 37), a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa pode ser definida “como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

De acordo com Alves (1991, p. 58), três aspectos podem ser considerados em um estudo qualitativo: “[...] a) período exploratório; b) investigação focalizada e, c) análise final e elaboração do relatório”. Na primeira etapa, consideramos explorar o problema por meio do

levantamento de pesquisas já realizadas na área do conhecimento que estudamos. O aprofundamento da literatura e das teorias a respeito das queixas escolares proporcionou a imersão no contexto a ser estudado. A etapa da investigação correspondeu à realização das entrevistas e à sistematização dos dados alcançados no processo. A terceira e última etapa se trata da análise dos dados e das considerações finais, a partir dos conteúdos extraídos das entrevistas. As mesmas foram minuciosamente analisadas a fim de extrair informações pertinentes ao assunto pesquisado.

#### 4.1 PARTICIPANTES

A seleção dos professores participantes ocorreu a partir de uma lista, repassada pela Coordenadora do Programa Arco Íris, contendo o nome de 19 professores que realizaram encaminhamentos de alunos para o Programa, no período de agosto de 2018 a agosto de 2019. Realizamos contato prévio com os professores para explicação dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Aqueles que aceitaram participar foram orientados e esclarecidos sobre a necessidade do seu consentimento e da sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e no Termo de Autorização de Uso de Gravação de Voz. Posteriormente, realizamos o agendamento das entrevistas, consideramos como critério a disponibilidade de tempo dos profissionais e o acesso a eles, levando em consideração o tempo e o prazo que devem ser respeitados dentro do cronograma de realização da pesquisa. Somente após esse procedimento, iniciamos a entrevista semiestruturada (Apêndice A).

Inicialmente, nossa intenção era a de realizar 10 entrevistas, sendo elas com um professor de cada escola do município, para identificarmos as percepções dos professores das diferentes regiões do município. Porém, uma das escolas não fez encaminhamentos no período estabelecido para a análise, restando apenas nove locais para investigação. Foi realizado contato com 13 professores, de acordo com os critérios para a participação na pesquisa, e somente sete se disponibilizaram a participar.

Como critérios de inclusão, buscamos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede de ensino municipal de Xanxerê, Santa Catarina, que utilizaram o serviço do Programa Arco-Íris no período de agosto de 2018 a agosto de 2019. Participaram desta pesquisa sete professores do Ensino Fundamental que atuam na rede municipal de ensino da cidade de Xanxerê, Santa Catarina. Todos os participantes encaminharam alunos para o atendimento no Programa Arco-Íris no período entre agosto de 2018 a agosto de 2019.

## 4.2 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Em nossa pesquisa, buscamos, inicialmente, realizar contato com a Prefeitura Municipal de Xanxerê, Santa Catarina, com o objetivo de apresentar este projeto de pesquisa e solicitar a autorização para a sua realização junto aos funcionários públicos municipais da educação. A partir do acesso ao Programa Arco-Íris, realizamos o levantamento dos profissionais passíveis de serem sujeitos da pesquisa, conforme critérios de inclusão. Com o intuito de dar início à produção dos relatos acerca da percepção dos professores sobre a queixa escolar e as suas implicações no processo de escolarização das crianças.

Na segunda etapa, após o consentimento dos participantes, foi explicado que a entrevista semiestruturada tinha o objetivo de nortear nossa conversa, permitindo uma fala livre e possibilitando novos desdobramentos sobre o assunto, sem questionamentos engessados. Em seguida, foi iniciada a gravação do áudio, e posteriormente, transcrita para facilitação da análise e utilização de trechos a fim de enriquecer a exposição dos resultados.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e agosto de 2020. Em decorrência da crise sanitária enfrentada no Brasil pela pandemia de COVID-19, que exigiu a necessidade de isolamento social, algumas medidas de segurança foram estabelecidas pelo Ministério da Saúde e seguidas para a coleta dos dados, a fim de proporcionar a integridade da saúde tanto do pesquisador, quanto do entrevistado. Três entrevistas ocorreram de forma presencial, na casa dos participantes por solicitação dos mesmos, seguindo-se todos os critérios de segurança, como o uso de máscaras, mantida a distância segura e em local arejado. Quatro entrevistas aconteceram por meio eletrônico, através do aplicativo *WhatsApp Web*, a pedido também dos participantes. Buscamos em todas as entrevistas nos manter em locais isolados para proporcionar maior liberdade de expressão e sigilo aos participantes.

Essa etapa exige do pesquisador atenção e foco na investigação. O tempo precisa ser utilizado de forma eficiente para que se possam atender os prazos estipulados. As entrevistas tiveram uma duração de 19 a 39 minutos. Segundo Triviños (1995), o tempo de entrevista é flexível e variado de acordo com o tema e as circunstâncias, porém, é importante que a entrevista não se prolongue por muito tempo, pois pode se tornar repetitiva, empobrecendo o conteúdo extraído. Para Triviños (1995, p. 152), esse tipo de entrevista “[...] privilegia o sujeito; por isso, talvez, seu êxito no campo da Psicologia”. É preciso também um rigoroso controle sobre a aplicação dos instrumentos da pesquisa, de forma que se evitem erros que possam implicar o resultado final da investigação.

A entrevista semiestruturada com questões abertas (conforme Apêndice A), na percepção de Triviños (1995), permite ao pesquisador apoiar os questionamentos básicos em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A partir das respostas obtidas através do roteiro semiestruturado, surgiram novas hipóteses e temas que foram abordados, possibilitando novos questionamentos, a fim de elucidar questões que não tinham ficado claras. Além disso, as questões abertas permitiram que o entrevistado falasse livremente sobre assuntos que surgiram como desdobramento do tema principal. Na perspectiva de Triviños (1995), é importante que o entrevistador fique atento e dirija a discussão para o tema da entrevista, evitando que o entrevistado “fuja” do tema. “A entrevista é um encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 178).

#### 4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Fazem parte do processo de pesquisa os pesquisadores e os pesquisados, ou sujeitos da pesquisa. Essa associação exige um comprometimento ético dos dois lados para que a investigação não traga prejuízos para nenhuma das partes. Com o crescimento substancial da sociedade, tem crescido também a necessidade de novas descobertas por parte das ciências, bem como novas formas de solucionar problemas que são gerados a partir e pela própria sociedade, o que faz com que as pesquisas cada vez mais sejam necessárias. Contudo, é preciso mencionar que nem todas as descobertas e avanços alcançados pelas pesquisas podem ser considerados éticos ou mesmo justificáveis. As pesquisas não possuem um resultado conhecido antecipadamente e nem mesmo uma previsibilidade em relação a ele, o que demanda do pesquisador uma conduta ética. Para Cenci (2002, p. 90), a ética “nasce amparada no ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações”. O autor esclarece que “a justa medida é a busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos” (CENCI, 2002, p. 90). Ou seja, a ética na pesquisa científica, principalmente quando envolve seres humanos, funciona como reguladora e promotora do bem-estar, buscando manter a boa convivência de forma individual e em sociedade.

Sendo assim, consideramos como componente fundamental do processo de pesquisa com seres humanos a concordância deles em participarem da pesquisa, dessa forma, é necessário que os sujeitos conheçam e assinem o TCLE e o Termo de Autorização de Uso de Voz.

Os nomes dos sujeitos pesquisados foram substituídos pela qualificação profissional de cada um, seguido por um numeral. A participação nesta pesquisa proporcionou aos sujeitos pesquisados uma reflexão sobre o seu papel na vida escolar das crianças identificadas com queixa escolar e encaminhadas ao Programa Arco-Íris. Tais reflexões não foram percebidas como negativas ou geradoras de constrangimento durante a entrevista, isso se deve, também, ao fato de termos garantido aos entrevistados sigilo sobre a sua participação na pesquisa, realizando as entrevistas em locais reservados, de escolha do entrevistado, permitindo a eles a condição de responder ou não as questões que entendessem como constrangedoras. Não identificamos a concretização de nenhuma dificuldade, nem nos foi relatado nenhum problema por parte dos participantes durante as entrevistas, o que permitiu a sua realização sem danos aos participantes.

O julgamento ético de um projeto de pesquisa baliza-se na sua qualificação, no pesquisador envolvido, na avaliação dos riscos e benefícios, no consentimento informado e também na prévia avaliação realizada por um comitê de ética. A pesquisa com seres humanos têm cuidados com as implicações éticas, de maneira que este estudo, por se constituir em uma Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, da Universidade Federal da Fronteira Sul, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, Santa Catarina, vinculado à Plataforma Brasil, e recebeu parecer favorável (Parecer número 3.848.379) para a sua realização.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados coletados em uma investigação é necessário que o pesquisador possua compreensão e conhecimento sobre o assunto do tema da pesquisa. Entendemos que a pesquisa científica não é simples e demanda do pesquisador o entendimento sobre as relações que se estabelecem entre o pesquisador e o tema investigado. Esta pesquisa se dará no campo da educação, envolvendo, dessa forma, seres humanos em seu processo de vida. “Esse campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde nosso corpo até nossas ideologias” (GATTI, 2012, p. 13).

A interpretação teórica do conteúdo extraído a partir da investigação exigiu uma leitura compreensiva das respostas obtidas, também a assimilação dos conteúdos subjacentes,

para uma melhor comparação entre as respostas e os conteúdos subjacentes, permitindo uma articulação entre o material coletado nas entrevistas, os propósitos da investigação e a teoria levantada sobre o assunto objeto da pesquisa (BARDIN, 2016).

Os dados foram interpretados a partir da técnica de análise de conteúdo, com o estabelecimento das categorias para a análise após as entrevistas. Na perspectiva de Moraes (1999), a descrição sistemática dos conteúdos auxilia o pesquisador na interpretação das mensagens para uma compreensão mais profunda das informações.

Segundo Bardin (2016, p. 44), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A autora menciona ainda que a análise deve ir além da simples descrição do conteúdo extraído, harmonizando o rigor da objetividade com a riqueza da subjetividade.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta fase da pesquisa, em que analisamos os dados coletados, a teoria sobre o assunto pesquisado foi revisada, novas percepções surgiram, pré-conceitos foram revistos e ideias se reposicionaram a fim de produzirmos novo conhecimento a respeito da queixa escolar. Enquanto seres humanos, naturalmente e/ou involuntariamente, estabelecemos julgamentos sobre coisas e pessoas, tais julgamentos em muitos momentos nos impedem de retroceder, de aceitar o novo, e compreender que pode ser simples. Desse modo, este capítulo foi construído para ser lido com o pensamento livre e a mente aberta. Nosso desejo foi o de produzir conteúdo proveitoso no campo educacional, possibilitando que emanem novas percepções e novos posicionamentos frente à queixa escolar.

A análise dos relatos coletados visa elucidar o nosso problema de pesquisa, ou seja, qual a percepção dos professores sobre a queixa escolar e suas implicações no processo de escolarização das crianças da Educação Básica no município de Xanxerê?

Para isso, foi estabelecida uma sistematização de ações: a) entrevistas (presenciais e/ou por meio eletrônico); b) escuta e transcrição dos áudios; c) leitura exploratória do material coletado; d) estabelecimento de categorias de análise; e) interpretação e assimilação dos conteúdos subjacentes para articulação do material coletado com a teoria e os objetivos da pesquisa (BARDIN, 2016).

No que diz respeito ao perfil dos entrevistados: em relação ao sexo, sete pessoas são do sexo feminino, o que significa 100% das entrevistadas. As idades variaram entre 38 e 50 anos. Sobre a formação acadêmica, seis possuem graduação em Pedagogia e uma em Ciências Biológicas. O tempo de trabalho varia entre 15 e 31 anos de docência. Todos têm a docência como única atividade profissional.

No que se trata das categorias, elas foram construídas após a leitura analítica dos conteúdos extraídos das entrevistas, tendo-se como base a Psicologia Escolar, considerando-se, também, os objetivos estabelecidos para responder à questão desta pesquisa. Construímos, a partir disso, uma estrutura de análise e o estabelecimento de três categorias, sendo que algumas surgiram a partir dos conteúdos extraídos nas entrevistas, não estando contempladas nos objetivos:

Categoria 1 – Queixa escolar: a percepção das professoras pesquisadas sobre a queixa escolar;

Categoria 2 – O psicólogo escolar nas escolas: o que as professoras pesquisadas conhecem sobre a psicologia escolar e como se relacionam com o psicólogo escolar ou com o

psicólogo na escola; como os professores percebem as contribuições do psicólogo no contexto escolar;

Categoria 3 – O papel da família no processo de escolarização

## 5.1 CATEGORIA 1 – QUEIXA ESCOLAR

A queixa escolar é um tema amplamente comentado no ambiente escolar. Esse assunto é presença certa nas rodas de conversa dos professores, nos debates educacionais, nas angústias de cada docente. Na perspectiva de Souza (2014, p. 131), “a queixa escolar consiste em uma das principais demandas de encaminhamento para o psicólogo, correspondendo a aproximadamente dois terços das crianças que chegam aos serviços-escola de Psicologia e aos serviços de saúde”. Nesse tipo de atendimento, a intervenção foca seus esforços no aluno, desconsiderando que essa queixa pode ser proveniente de um macrosistema no qual a criança está inserida. Precisamos considerar que existem vários outros fatores influenciadores nesse processo de construção da queixa escolar que precisam ser investigados, conhecidos e incluídos em um plano de ação e atuação.

De acordo com Souza (2010, p. 28), as queixas em relação aos alunos que não aprendem, na maioria “não se relacionam a distúrbios emocionais ou a problemas familiares vividos pela criança, mas está diretamente relacionada com dificuldades no âmbito do processo de escolarização”.

Em uma perspectiva tradicional buscava-se explicar a não aprendizagem escolar responsabilizando a própria criança, entendendo essa dificuldade de aprendizagem como sendo algo particular e originado nela. Em um segundo momento passou-se a olhar para a família como também responsável por esse “bom” ou “mau” desempenho. Na sequência, o contexto socioeconômico em que esses sujeitos estavam inseridos poderia também justificar tais dificuldades. Nessa época, entre 1929 e 1970, a escola, os docentes e as relações de interação que acontecem naquele ambiente ficaram isentos de responsabilidade.

Para a Psicologia Escolar crítica, ao se considerar as denominações “problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, criança-problema, distúrbios de aprendizagem”, deve-se modificar o foco da análise do sujeito para o interior da escola e para o conjunto de relações que se estabelecem nesse ambiente (SOUZA, 2014, p. 126). Como afirma Souza (2014, p. 126), “é fundamental uma compreensão que contemple as dimensões históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar,



bem como constituem os indivíduos que participam ativamente nesse contexto, ou seja, no processo de escolarização”.

Analisamos alguns relatos das professoras pesquisadas, falando sobre os encaminhamentos da queixa escolar no quadro abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Narrativas da Categoria 1.

Entrevistado	Resposta
Professora 1	Normalmente é a questão do comportamento da criança, quando você percebe que a criança tem aquela dificuldade de socializar com as outras, que acaba sendo extremo. Quando apresenta muita agressividade com os colegas, às vezes até mesmo com os professores. Ou às vezes até com a questão da aprendizagem. Quando a gente observa alguma questão motora aí a gente tem que encaminhar.
Professora 2	Um dos fatores que mais nos leva a encaminhar é o comportamento emocional da criança. Tudo que se relaciona ao emocional a gente faz o possível e o impossível. Porém tem limitações, aí a gente tem direcionado para o profissional de psicologia. Porque a psicologia consegue trabalhar melhor a mente, a emoção, o sentimento da criança.
Professora 3	Muitas vezes é a questão do comportamento que a gente não consegue mudar ou trabalhar neles. A gente tenta antes de encaminhar, a gente faz o possível para conseguir conquistar essa criança, mas muitas vezes a gente não consegue. Então a agressividade, às vezes aquela criança que é muito fechada, que você não consegue tirar nada dela. Eu tive muitos casos que me marcaram de crianças que a gente sentia elas distantes na sala de aula ou perdidas, muito tímidas, muito fechadas a gente descobria que por trás disso tinham situações de abuso. Então a gente vê que a criança não está bem, a gente sente no comportamento dela que não é normal. Muitas vezes a gente faz um trabalho de dinâmicas, de socialização, esperando chegar mais perto deles, e aí eles acabam se entregando dizendo alguma coisa que a gente se obriga a encaminhar para uma psicóloga para conversar com a família. Então são questões de

	<p>comportamento ou até mesmo de aprendizagem, quando não absorvem o conteúdo ou quando a gente percebe que, ano após ano eles não conseguem se apropriar, por mais que você utilize meios diferentes. Então a gente acaba encaminhando para Psicóloga para ver o que está acontecendo de fato com essa criança.</p>
Professora 4	<p>Então já encaminhei vários alunos por inúmeros motivos. Desde comportamento, de aprendizagem, de fala, nas mais diferentes situações.</p>
Professora 5	<p>A dificuldade da criança não estar aprendendo, de ser agressiva, de manipular as partes íntimas, de querer bater o tempo todo nos colegas. Então alguma coisinha tem, à toa não é. Ou está acontecendo alguma coisa em casa e reflete lá dentro da sala. [...] O processo de aprendizagem se dá quando a criança está bem. E se ela está psicologicamente bem ela consegue fluir na aprendizagem. Uma criança com fome não consegue aprender, ela come onde? Em casa! A criança que está sofrendo violência, eu penso que o psicológico dela tem que estar bem para a aprendizagem fluir.</p>
Professora 6	<p>A maioria é questão de aprendizagem, alguns muito tímidos, outros apáticos [...], por esses comportamentos que eu encaminho. [...] ou alguma dificuldade de aprendizagem ou algum problema relacionado à família que daí eles acabam frequentando lá (Programa Arco Íris).</p>
Professora 7	<p>Problemas psicológicos que vem da família, a gente sabe porque o aluno conta para a gente. E muitos problemas que a gente encaminha para o psicólogo são de desestrutura familiar. Problemas na escrita, problemas de fala, muitos problemas de dislexia, muitos problemas emocionais que vem da família. Então muitas vezes você começa a trabalhar e você já vê até o jeito da família.</p>
<p><b>LEGENDA</b>  Professora – Entrevistado  1 a 7 – Número e ordem de realização das entrevistas.</p>	

Analisando as respostas obtidas, percebemos que duas entrevistadas concebem a família como fonte geradora dos problemas enfrentados pelas crianças na escola. Nesse sentido, Souza (2010) reflete que “os acontecimentos vividos pela criança na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar, que por ser inadequada e/ou insuficiente traz consequências para o desenvolvimento deste aluno e, por conseguinte ao processo de aprendizagem”. É importante dizer que o meio tem influência sobre o sujeito, porém, que ele não é o único formador da sua identidade. Na definição de Ciampa (2007), a identidade é uma metamorfose, um processo de composição do “eu” que solicita constantes mudanças, seja pelas condições sociais ou de vida em que o indivíduo está inserido.

Winnicott (apud Freller, 1993) apresenta em suas pesquisas que o desenvolvimento humano está sob as influências do ambiente familiar, escolar e cultural. Nessa perspectiva, pensamos que a escola, ao analisar a família como geradora de determinado problema, precisa compartilhar tais percepções e aguardar os movimentos que este ambiente familiar vai promover, para posteriormente, se necessário, realizar o encaminhamento para o psicólogo realizar intervenções. A escola precisa se posicionar como fonte geradora de novos sentidos para aquele sujeito que não encontrou no ambiente familiar os elementos de segurança, suporte, confiança e valorização pessoal. A escola tem o papel de investir nesse sujeito, dar oportunidade ao seu processo de criação e realizar um investimento psíquico a fim de produzir uma condição de metamorfose da sua identidade.

Freller (1993, p. 296) analisa que:

Mesmo no caso de identificação de uma psicodinâmica familiar dificultadora do bom rendimento escolar não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com sua subjetividade. Não basta dizer que a criança vem para a escola presa de angústias predominantemente esquizo-paranóides ou depressivas decorrentes das relações familiares que se estabelecem na pobreza. Mesmo nos casos em que isso for demonstrável, é preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola; estas experiências certamente consolidam e aumentam tais temores ou colaboram para sua elaboração e superação. (FRELLER, 1993, p. 296).

Precisamos ressaltar que não existe somente a escola e a família como influenciadoras no processo de aprendizagem, porém, tanto o contexto escolar quanto o familiar são extremamente importantes e relevantes quando tratamos de questões relativas ao desenvolvimento humano e educacional dos sujeitos. Um não caminha separado do outro e o sucesso do aluno é obtido com plenitude quando esses dois ambientes se complementam e

amparam, não apontando falhas um do outro, mas sim, construindo ferramentas de superação e suporte um para o outro.

Conforme foi analisado, seis professoras abordaram as dificuldades de aprendizagem como determinantes para a queixa escolar. Percebemos a preocupação em relação a esse fato e a compreensão na fala da maioria delas de que existe algo além, que implica na não aprendizagem. A dificuldade de aprender é o fator que gera o encaminhamento para o atendimento psicológico, contudo, os professores compreendem que por trás do não aprender existem outros fatores, como expôs a Professora 5 (2020):

*eu penso que o psicológico dela tem que estar bem para a aprendizagem fluir. E que não aprender também tem a ver com o que ela está passando. Não é por nada, ela não aprende porque? Ou pode ser neurológico, ou pode ser só psicológico. Enfim tem várias questões. (Professora 5, 2020).*

Também ficou evidenciado na fala da Professora 3 a compreensão de que as dificuldades de aprendizagem trazem como consequência o insucesso escolar desses alunos e o abandono da escola, em muitos casos.

*[...] assim como tem aquelas situações que a gente se decepciona, você fez todo o encaminhamento, fez tudo o que podia e não tem um retorno, e a gente não consegue fazer nada com a criança. E a criança continua na mesma até desistir da escola, não na minha escola por que somos do ensino fundamental, mas com o passar do tempo a gente soube que ela desistiu da escola (Professora 3, 2020).*

A aprendizagem é um processo contínuo e constante, algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e se relacionam às atividades do cotidiano do sujeito, como pegar objetos, comer, andar, sentar e falar. Outras ocorrem de forma sistêmica em instituições próprias, como as escolas. Essas aprendizagens se relacionam ao desenvolvimento da sociedade que, ao longo do tempo e das diferentes culturas, definem o que os indivíduos devem saber nas diferentes áreas do conhecimento humano (NUNES; SILVEIRA, 2011).

Amparados em estudos da neurobiologia, Friedrich e Preiss (2006), destacam que devido à plasticidade cerebral e às conexões neurais, as diferentes situações de aprendizagem transformam a capacidade cognitiva e cerebral, possibilitando a ampliação de novas condições de aprendizagem, de recursos internos e relacionais, bem como produzindo transformações e adaptações permanentes. Nesse sentido, Nunes e Silveira (2011, p. 13) dizem que “[...] aprender é um *status* de qualidade humana fundamental”.

Consideramos importante destacar que as dificuldades de aprendizagem podem ser, em muitas situações, ressignificadas dentro do próprio contexto escolar, com o olhar do

professor voltado para novas dinâmicas de trabalho, dando ênfase às habilidades que o aluno possui, buscando a partir dessas desenvolver outras competências necessárias para a sua aprendizagem acadêmica.

As professoras relatam tentativas diferentes de ação junto ao processo de aprendizagem desses alunos, porém, mencionam, em sua maioria, que aguardam orientações vindas da psicologia para essa implementação. Precisamos considerar que o professor tem capacidades e conhecimento técnico para produzir condições adequadas para a aprendizagem dos alunos. Contudo, acreditamos que, após esgotar suas ferramentas e possibilidades de ação, deva realmente buscar a intervenção e o suporte de outros profissionais.

Vejamos o relato da Professora 4:

*[...] Esse ano teve um aluno do 2º ano muito complicado. Muito birrento, que só escrevia uma letra, só fazia o “A”. Não conseguia escrever o nome correto. Eu entrei em pânico! Já encaminhei ele. Ele falava meio dengoso, tipo bebezinho. E ele foi para avaliação com a psicóloga. Daí o Arco Íris me deu retorno dizendo: Ele não tem nada,.. Ele estava chamando atenção. Então às vezes a gente erra, a gente acha que é uma situação de Arco Íris, ou uma situação de encaminhamento, e na verdade foi a gente que não conseguiu chegar no aluno. Então precisa tentar outras formas (Professora 4, 2020).*

Como pode ser analisado, essa professora, com o seu conhecimento e a prática escolar possui ferramentas e estratégias para intervir junto à criança, evitando o encaminhamento da queixa escolar desse aluno. Parece-nos que o encaminhamento, de certa forma, exime a professora momentaneamente de agir, pois ela estaria aguardando a orientação de outro profissional que diga se ela precisará ou não modificar as suas ações pedagógicas. Souza (2010) alerta para esse tipo de situação, quando o encaminhamento de crianças que se encontram no início do processo de alfabetização pode caracterizar a existência de um conjunto de expectativas escolares em relação ao aluno novo. Desse modo, qualquer aluno que se desvie desse padrão preestabelecido pela escola passa a ser visto como um “problema potencial”, necessitando de um atendimento “preventivo”.

Já a Professora 3 afirmou que:

*Eu tenho muita ansiedade em ouvir do psicólogo o que eu posso estar fazendo na sala de aula para mudar aquela situação. Que encaminhamento eu posso receber para também estar fazendo algo e contribuir com essa criança, já que sozinha não estou conseguindo. Então essa ansiedade e a expectativa que a gente tem, é que a psicóloga retorne para a gente e diga: olha meninas, conversando com ele eu percebi que vocês precisam disso, que seria necessário fazer aquilo. Que pontuem algumas situações de mudança. Que façam um diferencial mesmo (Professora 3, 2020).*

Parece existir certa insegurança dos professores sobre o agir, os quais precisam de um aval ou de uma afirmativa de outro profissional para que façam em sala de aula o que eles já têm conhecimento técnico e prático para realizar. Vale lembrar que o profissional da psicologia não irá orientar com atividades pedagógicas ou didáticas a ação do professor, até porque não é da formação do profissional de psicologia essa área de conhecimento. Consideramos, assim, a necessidade de um reposicionamento desses dois profissionais no contexto escolar de aprendizagem, e a clara definição de papéis.

Vejam também a fala da Professora 4 em relação à posição de muitas famílias sobre os encaminhamentos para a psicologia:

*[...] Precisamos ver se a família vai querer levar, vai poder levar, porque tem todo esse entrave. Quase todas as famílias, não vou te dizer 100%. Mas quase todas as famílias têm resistência. Porque elas acham que meu Deus! Se eu levar meu filho lá ele é anormal. Então vale muito da fala direção e até da gente então esclarecendo do por que ir. Qual a necessidade do acompanhamento psicológico. Porque às vezes os pais acham que o filho é louco, que o filho tem algum problema, ainda tem essa cultura, não adianta dizer que não. Então as famílias têm resistência (Professora 4, 2020).*

Essa negativa dos pais em relação ao encaminhamento dos filhos para a avaliação psicológica está diretamente relacionada à aceitação de que o filho possa ter problemas mentais, reportando-nos ao sentido de senso comum ainda amplamente presente em nossa sociedade de que “psicólogo é para louco”. Muitos pais não compreendem os motivos pelos quais o filho precisa ser encaminhado para o serviço de atendimento psicológico. Por isso, é importante, tanto da parte da escola quanto do profissional que fará o atendimento da criança, uma ampla explicação sobre o propósito do atendimento, a fim de clarificar e tranquilizar muitos pais. Segundo a pesquisa realizada por Souza (2010, p. 27), muitos pais, ao serem perguntados pelos psicólogos “a respeito dos motivos do encaminhamento procuram encontrar suas causas na história de vida não raro se culpando por muitos desses encaminhamentos”.

Quando não é possível o encaminhamento do aluno, por uma negativa da família, a professora precisa se reorganizar no processo, como evidenciado na fala da Professora 1:

*Quando a família não aceita o encaminhamento, a gente vai tentando fazer o que consegue, pelo conhecimento que tem. Vai buscando, procurando estratégias. A gente sempre tenta mudar, adaptar. Quando a criança está no primeiro ano, por exemplo, mudar de lugar, trazer ela para sentar na frente, para estar ali reforçando, ajudando (Professora 1, 2020).*

O mesmo é mencionado na resposta da Professora 5:

*Eu não aguardo, porque como eu sei que o processo é mais lento, já começo a agir diferente. Eu não pluralizo a sala, por isso que eu amo trabalhar com alfabetização. Ela é estressante, é sim. Tem muito professor com depressão. Porque não é fácil, a minha especialização é em alfabetização e letramento, ou seja, é diferente. [...] Então a gente puxa a criança para mais perto, a gente vai tentando conquistar, entrar no espaço dela. Então a gente observa, eu mudo sim, não mudo o que eu vou trabalhar, mas eu mudo como eu vou trabalhar (Professora 5, 2020).*

Contudo, precisamos reconhecer, estimular e reforçar nos profissionais educadores a sua capacidade técnica, a sua condição de detentores do saber no seu campo de atuação. Seu espaço profissional foi adquirido pelo seu conhecimento na área em que atua. Seus êxitos nas salas de aula são amplos e inumeráveis com o passar dos anos das suas carreiras. É preciso que os professores reconheçam e ajam de acordo com o seu conhecimento, desconsiderando críticas e julgamentos sociais em relação à qualidade do ensino que é ofertado nas escolas públicas. Sabemos que existem algumas limitações de materiais e instrumentos tecnológicos que poderiam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a partir do conhecimento que os professores já possuem, muito pode ser feito por eles, os professores, se acreditarem no seu potencial e compreenderem que não necessitam do aval de outro profissional para que possam agir em sua sala de aula com as ferramentas que também já possuem.

Entendemos que algumas questões e demandas podem fugir à compreensão ou ao conhecimento dos professores. Talvez, por esse motivo, todas as professoras entrevistadas mencionaram, entre outros fatores, o comportamento dos alunos na escola como fonte de sua queixa escolar e motivo de encaminhamento para o profissional da Psicologia. Os problemas de comportamento mencionados se referem à agressividade, inquietação, timidez e dificuldade de socialização com a turma. Comportamentos, nas palavras das entrevistadas, de ordem emocional. Alguns autores discorrem sobre as questões relacionadas ao comportamento das crianças nos primeiros anos escolares. Entre eles, Bettelheim e Zelan (1991), Fonseca (1995) e Souza (2010).

Souza (2010, p. 31) expõe que a “causa do fracasso escolar na maioria das práticas psicológicas é entendida como um problema de âmbito emocional, que se revela no início do processo de escolarização em função dos desafios apresentados nesse momento do desenvolvimento da criança”. Nessa concepção, o que acontece com a criança na escola, seus comportamentos e atitudes são sintomas relacionados aos seus próprios conflitos internos.

Fonseca (1995) analisa que a escola de certa forma é a instituição reveladora de problemas na criança, até antes não observados pelos pais. Esses, por sua vez, enfrentam

sentimentos ambíguos. Por um lado, a convivência com as crianças lhes parece mostrar a potencialidade dos filhos. Por outro lado, existe a figura de autoridade do professor que lhe é conferida pela sua formação técnica, dizendo que a criança está apresentando limitações e precisa de um suporte profissional diferente do que a escola pode oferecer naquele momento.

Na perspectiva de Bettelheim e Zelan (1991, p. 16), “essas primeiras experiências com a aprendizagem na escola são, frequentemente, decisivas na formação da visão que a criança tem de si mesma como parte da sociedade”. Trazemos aqui o exemplo a partir da fala da Professora 3:

*A criança na sala de aula não tinha resultado nenhum, a gente não conseguia, não tinha jeito. E a gente não tinha conhecimento da história da vida toda dela. E aí quando ela passou para Psicóloga a gente conheceu uma história que deixou a gente no chão. Muitas vezes a gente trabalha com uma situação que a gente não sabe o que fazer. Nesse caso, quando nós ficamos a par da situação, quando a gente conheceu a realidade da criança, não que a gente não desse um carinho especial, um olhar diferenciado. Mas fica difícil você avaliar uma situação sem saber o que se passa. Ele se abriu muito para ela (psicóloga), falou com ela, e disse que amava muito todo mundo na sala de aula, mas ele não conseguia mostrar esse amor de outra forma. Ele era muito agressivo. E aí com o passar do tempo a gente teve uma outra criança, outro menino, uma pessoa maravilhosa que passou aprender de um jeito que parecia que de repente tinha acontecido um milagre na vida dele. E aquele menino ficou muito marcado para mim. Provas que ele nunca tinha ido além de 6,5. Depois do acompanhamento com a psicóloga ele chegou no 10 (Professora 3, 2020).*

Aqui fica evidenciada a ação positiva e fortalecedora em prol do sujeito a partir da intervenção da psicologia. Como mencionamos anteriormente, existem momentos em que se faz necessária a intervenção psicológica com fins terapêuticos. Não podemos negligenciar que a função do psicólogo clínico tem o seu valor e importância para a constituição do bem-estar mental dos sujeitos. Contudo, nossa contestação em relação aos encaminhamentos para a psicologia gira em torno das demandas de queixa escolar que podem e devem ser organizadas dentro do contexto escolar a partir dos atores escolares e com o suporte de uma equipe multiprofissional que pode contar com psicólogo escolar, assistente pedagógico, psicopedagogos, assistente social, entre outros profissionais.

### **5.1.1 A percepção dos professores sobre a queixa escolar**

Neste momento buscamos compreender como os professores se percebem implicados na demanda da queixa escolar, considerando que o processo de ensino aprendizagem não é unilateral. Existem pelo menos dois sujeitos implicados diretamente nesse ato e vários outros implicados indiretamente. A aprendizagem é uma relação de mediação, na qual existe uma rede de relações envolvidas.



Para Vygotsky (1989), a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Para acontecer a aprendizagem, o intercâmbio social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que ocorre quando uma criança recebe o auxílio direto ou indireto de um adulto e, a partir disso, é capaz de desempenhar uma atividade que sozinha não seria possível, por estar acima da sua capacidade de desenvolvimento. Para o autor, o aprendizado, quando ocorre de forma adequada e organizada, traz como resultado o “desenvolvimento mental”, desencadeando vários outros processos mentais que não ocorreriam de outra forma.

Isso quer dizer que é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento, sendo que o aprendizado se dá também a partir da interação social, quando a criança adentra na “vida intelectual” daqueles com quem ela convive (VYGOTSKY, 1989, p. 99).

Baseando-nos no Quadro 1, o qual contém as respostas das professoras sobre os aspectos que levam ao encaminhamento dos alunos com queixa escolar para a avaliação psicológica, não percebemos em nenhuma das falas a autorreflexão sobre a suas implicações dentro dessa demanda da queixa escolar. Em todas as falas coletadas aparece uma perspectiva tradicional para a explicação da não aprendizagem do aluno, justificando a queixa escolar a partir do aluno, da família ou do contexto social onde esses sujeitos estão inseridos. Em nenhum momento foi realizada uma autoanálise sobre a implicação dos professores, que são sujeitos de mediação desse processo, da instituição escolar, dos pares, dos gestores ou de outros colaboradores do universo escolar.

Não percebemos essa falta de implicação no processo da queixa escolar como uma isenção intencional dos professores. Possivelmente, há uma concepção antiga transmitida dentro do próprio ambiente escolar. Cabendo a nós, pesquisadores desses universos, apresentar uma nova visão, novas possibilidades, novas oportunidades de intervenção e de participação para esses atores escolares envolvidos no processo de ensino.

Para finalizar esta categoria de análise, gostaria de trazer uma frase de Bertold Brecht (2004 apud PATTO, 2015, p. 34) que diz: “A árvore que não dá frutos é xingada de estéril. Quem examinou o solo?”.

## 5.2 CATEGORIA 2 – O PSICÓLOGO ESCOLAR NAS ESCOLAS

A inserção do profissional psicólogo no contexto escolar é uma necessidade e uma antiga reivindicação dos profissionais da Psicologia e também da Educação. Esse assunto vem

sendo debatido há décadas no meio educacional e político brasileiro. No entanto, somente no ano de 2019 tivemos uma definição, por meio da aprovação da Lei Nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Ficou estabelecido por esse instrumento que a rede pública de Educação Básica deverá contar com o serviço de Psicologia e de Serviço Social a fim de atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação por meio de equipes multiprofissionais. Ou seja, os Psicólogos e Assistentes Sociais atuarão dentro das escolas, construindo projetos multidisciplinares, ações em conjunto com os atores escolares a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, envolvendo não somente os professores e equipe pedagógica, mas toda a comunidade escolar, incluindo famílias e comunidades. Dessa forma esses profissionais poderão agir na mediação das relações sociais e institucionais que se dão no contexto escolar. Na perspectiva de Barbosa (2011, p. 305-306):

O papel do psicólogo que atua neste contexto é entendido de forma diferente da anterior, que tinha na investigação psicométrica seu maior instrumento de trabalho. Nesta nova linha de pensamento, trata-se criticamente, indo às origens e raízes do processo de escolarização que abarca diferentes facetas, incluindo o aprendiz, os docentes, a família, a escola, a educação como um todo e a sociedade em que está inserida. (Barbosa, 2011, p. 305-306).

Com o intuito de saber como as professoras entrevistadas percebem esse profissional no dia a dia da escola, questionamos qual o conhecimento e a percepção delas em relação à inserção do profissional psicólogo no ambiente escolar e sobre as possíveis contribuições que ele pode trazer para o contexto educacional.

### **5.2.1 Como os professores percebem as contribuições do psicólogo no contexto escolar**

A interpretação desta subcategoria permite uma compreensão sobre como a inserção da Psicologia a partir da Lei Nº 13.935/2019 foi percebida e reconhecida no meio educacional pesquisado. Buscamos, também, conhecer as implicações dessa convivência no dia a dia da escola e das relações que se estabelecem ali.

Relacionamos abaixo (Quadro 2) algumas respostas das entrevistadas.

Quadro 2 – Narrativas da Categoria 2.

Entrevistado	Resposta
--------------	----------

Professora 1	Acho que viria a contribuir, viria agregar sim. Eu acredito que seria bom sim, a gente ter um psicólogo ali na unidade.
Professora 2	Sim, eu acompanho pela mídia e pelas redes sociais a inserção dessa lei que trouxe para o contexto escolar a presença do psicólogo e também da Assistência Social, de uma fórmula bem regulamentada. Isso traz um benefício incalculável. O incentivo para a rede de educação é incontestável. Por que vai trazer um número maior de profissionais dentro do espaço da escola. Imagina-se que o quadro de profissionais irá aumentar, eu acho isso muito benéfico para educação.
Professora 3	Eu já tive a oportunidade de estar com uma estagiária Psicóloga na minha sala de aula. Ela estava trabalhando com essa questão, de como que a gente vê na sala de aula o trabalho delas. O desenvolvimento do trabalho dela foi importante para nossa sala de aula, para nos ajudar, para nos auxiliar com coisas que muitas vezes, a gente não compreende o que está acontecendo com a criança. A gente não sabe muito bem como conduzir.
Professora 4	Acho importante, acredito que a escola está precisando. A gente vive momentos de mudanças em todos os aspectos. Não estou falando só da questão da pandemia, mas até antes eu acho que a escola já estava passando por transformações bastante drásticas, tudo está se renovando para melhor ou para pior, mas aí acho que é outra discussão. Acho que tudo está se renovando, então acredito que a vinda de outros profissionais para dentro da escola sempre é positiva, a gente precisa desse suporte, às famílias precisam, as crianças precisam. Então acho que é sempre positivo a chegada de mais profissionais no auxílio da Educação.
Professora 5	Eu acho que é importante. Porque a criança vem com vivências de casa, diferentes situações, e o processo de aprendizagem se faz com êxito quando a família está junto. É como, mais pessoas para descarregar um caminhão de tijolo, é mais rápido do que você sozinho. Então eu achei sensacional, ser uma pessoa parceira, uma pessoa que

	venha contribuir e que tenha um olhar diferenciado para criança e para ajudar a professora.
Professora 6	Quanto a ter um psicólogo na escola, eu sempre questionei. Por que não ter um psicólogo na escola? Ele dentro da escola ajudaria muito nós professores. Eu acho essencial termos um psicólogo na escola. Porque esse profissional veria o que está acontecendo, nos auxiliaria na hora. Não é aquele negócio que você manda buscar ajuda e vai demorar, tudo demora muito, seria uma ajuda mais imediata. A gente teria ferramentas, teria apoio, alguém que nos desse uma luz, alguém mais próximo de nós.
Professora 7	Seria ótimo, pois seria um profissional que ajudaria a gente em certas áreas que a gente não consegue abranger. Então eu acho que toda escola deveria ter um psicólogo, deveria ter um assistente social. Eu acho positivo isso, e eu gostaria muito de ver esses profissionais dentro da escola. Seria a realização de um sonho!
<p>LEGENDA</p> <p>Professora – Entrevistado</p> <p>1 a 7 – Número e ordem de realização das entrevistas</p>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Percebemos uma visão positiva das professoras entrevistadas sobre a inserção do profissional de Psicologia e o Assistente Social no contexto escolar, trazendo maior proximidade, suporte, suprimindo as necessidades que vão além dos educadores responderem, ou seja, além das questões de ensino e aprendizagem. Como expressou a Professora 4 (2020), *“Porque a gente se depara muitas vezes com situações em que a minha formação, a formação de um outro colega não é suficiente para resolver”*. Da mesma forma a Professora 3 (2020), *“A gente percebe a necessidade de alguém que tivesse um conhecimento maior, e que pudesse nos auxiliar em questões que vão além do nosso conhecimento”*. Ou, a partir do olhar da Professora 6 (2020), quando diz *“eu acho muito importante a função do psicólogo na escola, até mesmo para nos orientar enquanto professores, porque eles têm uma visão um pouquinho diferente, eles conseguem enxergar alguns detalhes que a gente, às vezes, na correria, acaba não percebendo”*.

A atuação do psicólogo escolar, unida à do profissional da assistência social, ampliará o cuidado e a atenção junto ao campo de “Direito”, dando visibilidade às medidas de proteção para as crianças e os adolescentes.

No que se refere à atuação do psicólogo escolar, não estamos tratando apenas da questão final quando ocorre a queixa escolar. Precisamos de um olhar anterior para as questões emocionais dos sujeitos, para os aspectos relacionados à saúde mental dos atores escolares.

Dentro da rotina diária de cada sujeito, inúmeras situações podem se tornar geradoras de sofrimento e de dores emocionais, ficando perceptíveis no processo de ensino e de aprendizagem. Tais situações podem ser evidenciadas no desempenho e na produtividade não somente dos alunos, mas dos professores, da equipe pedagógica, dos atores escolares, de modo geral. Estão presentes no contexto escolar os transtornos de ansiedade, a síndrome de *burnout*, o *bullying*, os comportamentos auto lesivos, entre outros, por isso, precisamos ter um olhar precoce para a intervenção como forma de prevenir o agravamento dos quadros clínicos.

A partir dos conteúdos extraídos através das entrevistas, ficou evidenciado o desejo dos professores pela inserção do psicólogo e do assistente social no ambiente da escola, pois esses profissionais podem vir a somar para o contexto escolar. Cada um desses profissionais tem um olhar afinado para a identificação precoce de várias situações que no decorrer do tempo influenciam no processo de ensino e aprendizagem e, como consequência, geram as queixas escolares. Para a Professora 7 (2020),

*a vinda desses profissionais para a escola nos ajudaria naquela parte que, a gente enquanto professor não consegue abranger do cognitivo da criança. [...] tem certas coisas que nós professores não conseguimos atingir, e esses profissionais nos ajudariam a sanar as dificuldades que vem de casa, da estrutura familiar (Professora 7, 2020).*

Essa perspectiva de construção e consolidação de um novo espaço para a psicologia escolar se inserir no contexto educacional parece ser de extrema importância, uma nova oportunidade de mostrar ao que a psicologia escolar serve e o que pode produzir, rompendo com os modelos tradicionais de intervenção, pleiteando a construção de novos saberes a fim de atuar de forma efetiva no sentido de facilitar a dissolução dos problemas no processo de escolarização. A entrada desses profissionais no contexto escolar é mais um passo no caminho da consolidação de um ensino de qualidade, inclusivo e garantidor de direitos para todos de forma igualitária (SOUZA, 2014).

Um ponto que chama atenção está relacionado ao fato dos professores não estarem totalmente cientes da aprovação da referida lei e, alguns, até demonstrarem em sua expressão certa surpresa quando mencionada a sua aprovação e entrada em vigor neste ano de 2020. Como expressou a Professora 4 (2020). *“Sim, eu ouvi falar alguma coisa sobre isso, mas não profundamente”*. E a Professora 1 (2020) quando disse: *“Eu até ouvi comentar. Não cheguei a ler nada a respeito, a fundo”*. Da mesma forma, a Professora 3 (2020), quando diz que: *“Na realidade a interação com a lei eu não tenho muita. Mas a questão de saber dela, ter o conhecimento de que está sendo inserida eu tenho”*.

Para analisar esse ponto, consideramos algumas hipóteses. Por se tratar de uma Lei nova precisa ser amplamente divulgada no país; outra possibilidade que pode explicar tal surpresa é a de que, por estarem em período de férias escolares, no momento do sancionamento da Lei não tiveram acesso à informação dentro do espaço escolar. E, outra, a de que, logo no início do ano letivo de 2020, ocorreu a pandemia de COVID-19 e o afastamento de todos os sujeitos do ambiente escolar, local esse que proporciona muitos debates e troca de informações pelos atores escolares e que possibilitaria a discussão e disseminação de tal informação. Como, atualmente, não estão ocorrendo as aulas presenciais, também o serviço de atendimento psicológico municipal prestado pelo Programa Arco Íris para as escolas não está aberto ao público. Entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Xanxerê, buscando informações sobre a adequação do município em relação à Lei que dispõe sobre os serviços da Psicologia e da Assistência Social na rede de ensino, e obtivemos a informação de que havia a intenção de reformulação do atendimento prestado pelo profissional de psicologia nas escolas, e também a inserção do assistente social no suporte às escolas municipais, atendendo a prerrogativa estabelecida pela Lei Nº 13.935/2019. Entretanto, devido ao estado de pandemia estabelecido em nosso país, logo nos primeiros meses do corrente ano, outras demandas ganharam espaço de forma emergencial. Como, por exemplo, um plano de ação para a reorganização das aulas e do ano letivo de 2020.

Desse modo, a construção de um projeto pela Secretaria Municipal de Educação de Xanxerê para a inserção desses profissionais no contexto educacional municipal, seguindo as diretrizes dessa Lei, ainda não foi finalizada. Houve a afirmativa da representante legal da Secretaria de Educação que essa Lei é vista com bons olhos pela Secretaria. Contudo, não é possível afirmar que será possível uma movimentação na direção da efetivação desse projeto ainda no ano de 2020.

### 5.2.2 De que forma os professores compreendem a psicologia escolar e como se relacionam com o psicólogo escolar ou com o psicólogo na escola

O profissional psicólogo escolar vem ganhando cada vez mais espaço no contexto educacional, sua necessidade vem sendo reconhecida paulatinamente. Sua presença vem sendo solicitada com maior frequência a fim de atender demandas com as quais os atores escolares vêm se deparando. Percebemos o reconhecimento da importância do trabalho desse profissional para melhorar os processos de ensino, aprendizagem e as relações estabelecidas no contexto escolar.

Essa nova relação que vem se estabelecendo entre os atores escolares e o psicólogo escolar, na perspectiva de Tanamachi (2000), deve buscar de forma colaborativa a construção de novas concepções e condições concretas de ensino a fim de garantir uma aprendizagem efetiva, favorecendo uma ação transformadora, com foco no crescimento e desenvolvimento das múltiplas ações dos profissionais envolvidos.

Nesse sentido, algumas professoras entrevistadas falaram sobre a sua relação com o profissional psicólogo escolar, conforme exposto abaixo (Quadro 3):

Quadro 3 – Narrativas da Categoria 2.

Entrevistado	Resposta
Professora 1	Na verdade, meu contato sempre foi bem específico. Ocorreu com o psicólogo do próprio Arco Íris, e quando os pais buscaram o profissional particular. A psicóloga particular vai até a escola, conversa com a gente, vê como é que é. Eu já tive contato dessas duas formas, ou situações. Para mim sempre foi positivo, sempre veio contribuir.

Professora 2	<p>Na capacitação da rede, que acontece semestralmente, a gente sempre conta com a participação de profissionais da psicologia na área de educação. E além de palestras e seminários, também tive contato direto nos encaminhamentos de alunos para psicologia. O retorno disso é realmente muito importante, nos ajuda muito. Porque, a devolutiva que precisa ela nos traz. Nos orienta em como agir com a criança dentro da sala de aula, dentro do contexto emocional, na fase do desenvolvimento que a criança está. Então todos os contatos que eu tive com o profissional da psicologia escolar me trouxeram valiosos momentos para melhorar, para desenvolver o meu trabalho. [...] para trabalharmos melhor com as crianças em sala de aula.</p>
Professora 3	<p>Muitas vezes eu procurei um atendimento mais específico, e o auxílio de uma psicóloga. Profissionais do programa Arco Íris da prefeitura, e também na escola particular em que eu trabalhava, realizei muitos encaminhamentos para psicólogos particulares. E tenho sim uma experiência maravilhosa. E só tive uma que não teve um bom resultado, não teve retorno. [...] mas isso foi uma experiência perante todas as outras que eu tive. E todas as outras que eu tive foram quase sempre com a mesma psicóloga. Mas eu posso te dizer que dessas experiências 99% foram muito positivas. Então a gente via grandes progressos com as crianças que a gente fazia encaminhamento. Resultados maravilhosos porque a gente percebia o trabalho dela muito comprometido. [...] Mas muito positivo o trabalho da psicologia de modo geral na minha visão.</p>



Professora 4	<p>Que eu me lembre, acho que vi uma palestra, em um curso que a gente recebeu de profissionais que tratavam dessa questão da psicologia escolar. E no município a gente tinha, e ainda tem alguns atendimentos do Programa Arco Íris. A gente também faz encaminhamentos de alguns alunos que a gente sente necessidade para os psicólogos lá do programa. E aí tem alguns momentos que esses profissionais dão o retorno para gente. De como a gente poderia agir com os alunos. Eu lembro de um fato que aconteceu logo no início da minha carreira. [...] Eu me lembro da contribuição dessa psicóloga em todas as aulas, todos os dias. E outras atividades, sugestões que vez ou outra a gente consegue receber delas (psicólogas). Na nossa situação atual é um pouco difícil. Por que acho que tem uma psicóloga para atender o município todo. Daí eu entendo que ela não tem como dar muito retorno para a gente na escola. Mas assim, dentro do possível, quando a gente encaminha, ela dá o retorno. E quando a gente ouve palestras e tem acesso a outras informações a gente aproveita o que cabe para a gente na situação escolar que a gente está.</p>
Professora 5	<p>Eu tive contato no passado, ela estava estudando e veio fazer um estágio. Já era psicóloga e estava fazendo uma especialização. Só que não contribuiu muito para mim, porque foi lá, fez o que precisava, não criou muito vínculo. Falou que eu precisava entender mais. Mas a gente entende a criança, só tem algo por trás desse comportamento da criança. Talvez foi muito superficial, pode ser isso. Mas um contato com o psicólogo direto lá, convivendo, percebendo como funciona, talvez seja diferente. Mas essa foi minha experiência, então não foi muito positiva. O contato com a psicóloga na escola que eu tive foi esse, e com a que a gente tem no Arco Íris. Mas também como é muita criança, o aluno às vezes é atendido lá no final do ano, é bem complicado.</p>

Professora 6	Eu tenho contato com algumas colegas formadas em psicologia. A gente conversava e eu percebia um olhar diferente sobre algumas questões da escola. De vez em quando a gente ia trocar umas ideias, porque elas tinham uma visão diferente de nós professores e isso contribui no meu trabalho em sala. Também tive contato com psicólogos particulares de alguns alunos. E a psicóloga do programa da prefeitura, o Arco Íris. Mas com ela eu recebo mais informações sobre a frequência dos alunos, em relação a detalhes sobre a criança ou sobre como proceder, muitas vezes ficou falha essa troca.
Professora 7	Já tive oportunidade quando eu era diretora da escola, vieram alguns estudantes de psicologia fazer estágio. Ficaram mais de um ano dentro da escola e foi assim um resultado excelente, trabalharam questões com professor, com o grupo escolar e foi positivo. Realizaram palestra para os pais. Os professores trocavam ideias com elas, sugeriam dinâmicas. Eu achei que mudou o ambiente escolar. Elas trabalhavam com as crianças, trabalhavam no coletivo identificando algum problema individual. Elas trabalhavam com os professores também se achavam necessário. Apesar de serem estagiárias trouxeram bons resultados para a escola.
<p>LEGENDA</p> <p>Professora – Entrevistado</p> <p>1 a 7 – Número e ordem de realização das entrevistas</p>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir das respostas obtidas percebemos que a maioria das professoras entrevistadas estabeleceu uma perspectiva positiva em relação ao psicólogo na escola. As experiências variaram e as percepções foram diferentes, tanto na relação estabelecida entre as professoras e o psicólogo que atua pela Prefeitura Municipal, bem como entre os professores e os profissionais particulares que prestaram atendimento psicológico para os alunos com queixa escolar. Ao final, cada um à sua maneira percebe a relação que pode ser estabelecida entre o professor e o psicólogo na escola como vantajosa para o ambiente escolar e os atores envolvidos nesse meio.

Todavia, percebemos que os professores não têm clareza sobre a atuação do psicólogo escolar e do psicólogo que presta um atendimento psicoterápico aos alunos. Em algumas falas aparece o desejo pelo serviço do profissional psicólogo dentro da escola, como na da Professora 6, que explica, quando questionada sobre o atendimento que gostaria de receber da psicóloga escolar:

*Alguém que nos ouça. Que ouvisse a criança, a família. Porque na verdade é um conjunto, a gente precisa sentar na escola e conversar. E acho essencial que tivéssemos uma pessoa que nos auxiliasse dentro da escola que acompanhasse, tivesse um tempo maior para sentar com determinados alunos. Fazer observações, análises, ver o que está acontecendo para a gente poder ir seguindo juntos, construindo intervenções. Buscando resolver situações do dia a dia da escola (Professora 6, 2020).*

A Professora 1 explica:

*Se tivesse um profissional ali, seria meio caminho andado para gente. Ele poderia estar olhando de perto as situações, observando. Acontece que a gente acaba às vezes até percebendo na criança alguma coisa diferente, fora do padrão dos demais. Não quando é comportamental, pois isso realmente varia de um para outro. Mas quando ela tem alguma questão maior, até de transtorno de aprendizagem. A gente faz o encaminhamento para o psicólogo. Mas se tivesse na escola seria melhor. Estaria ganhando tempo, para ver se é só uma questão de comportamento, se é só uma questão de trabalhar com a família. É uma questão de trabalhar de forma pedagógica diferente. A gente teria um olhar mais específico sobre essas questões (Professora 1, 2020).*

Porém, nas respostas da Professora 6 e da Professora 1 não fica evidenciado o entendimento da diferença entre os dois serviços. Considerando que a atuação do psicólogo escolar pode além dessas percepções de necessidade expressas nas falas das entrevistadas, podendo trazer inúmeras contribuições para o universo escolar, e para todos os atores escolares.

Souza (2014) contribui, nesse sentido, ao destacar ações possíveis de serem realizadas pelo psicólogo escolar, como a recuperação da história escolar e social das crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização; também sugere que esse psicólogo busque conhecer a percepção de todas as pessoas envolvidas na produção da queixa escolar, pensando na estruturação de uma parceria com a instituição escolar para troca de informações e construção de reflexões sobre os sentidos atribuídos às dificuldades no processo de escolarização; também a formação de uma parceria entre o psicólogo escolar, a instituição e a comunidade escolar; o psicólogo escolar pode ainda estruturar grupos com os professores para intervenções, discussões, reflexões, leituras orientadas e dinâmicas de grupo; pode promover reuniões com temas específicos relacionados ao cotidiano escolar, contando com todos os

envolvidos no processo de escolarização; esse psicólogo pode ainda realizar atividades no interior da escola a fim de ampliar seu entendimento sobre a situação escolar; tudo isso de forma integrada, ou seja, o psicólogo escolar junto a uma equipe multiprofissional, que pode contar com assistente social, profissionais da saúde e do judiciário entre outros profissionais.

Compreendemos que há espaço para o psicólogo escolar atuar no contexto educacional estudado, pois existe uma necessidade reconhecida pelos atores da comunidade escolar e o desejo não somente de receber um suporte no trato com os alunos ou sobre o processo de aprendizagem, mas de forma ampla, usufruindo de todas as ferramentas que esse profissional dispõe. A Professora 3 falou sobre essa demanda:

*A gente não só pensou, como algumas vezes, cogitou em levar para frente a ideia de ter um psicólogo para dar suporte, aos professores, gestores, para equipe da escola. A gente sabe que se tiver um problema que realmente necessite eles vão nos atender. Mas eu acredito que não seria esse o caso, seria o caso de, enquanto escola, ter um profissional, que de vez em quando, converse com o professor; converse com gestor e converse com a coordenação. Sinta essa necessidade de mudar alguma coisa, de ajustar, de construir projetos. Sempre tem coisas na escola que podem ser melhoradas. Eu acho que muitas vezes nós carregamos um peso enorme, que muitas coisas nós não damos conta e a gente não tem quem nos dê um suporte. A gente parece que navega sozinho (Professora 3, 2020).*

Nessa perspectiva, a Professora 2 contribui:

*Como a lei fala da psicologia inserida nas escolas, mais diretamente do que temos hoje, eu acho que o quadro de profissionais de Psicologia deveria aumentar nos municípios. São poucos os profissionais para atender uma demanda muito grande. Para que a profissional tenha mais tempo, mais condições de atender melhor do que ela já faz. Mais profissionais para auxílio e se possível também direcionado aos funcionários da rede, aos professores, aos colaboradores dos serviços gerais. Com mais frequência, de uma forma onde se tornasse uma rotina e não momentos esporádicos como acontece. Porque eu acho que a psicologia é muito importante, se não tiver o lado emocional do ser humano equilibrado o resto não vai andar (Professora 2, 2020).*

No ano de 2016, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), divulgou uma pesquisa informando que quase 110 mil psicólogos, ou 74,8% de todos os profissionais atuantes no país, encontram-se ocupados prioritariamente com atividades relacionadas à educação, saúde e serviços sociais (DIEESE, 2016). Concluímos que existe, de fato, o desejo, a necessidade e o espaço para a psicologia escolar atuar na escola. Existe também o interesse por parte dos profissionais para atuarem nesses locais. A partir da Lei Nº 13.935/2019, pode ocorrer uma maior abertura para os profissionais da Psicologia e da Assistência Social desempenharem o seu papel dentro do seu conhecimento técnico, possibilitando novos

movimentos no contexto educativo, enaltecendo os pontos positivos dessas estruturas e construindo processos de democratização e ressignificação das dificuldades enfrentadas pelos atores da comunidade escolar.

### 5.3 CATEGORIA 3 – O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Esta terceira categoria emergiu a partir da pré-análise dos conteúdos coletados nas entrevistas, sendo pontuada com ênfase pela maioria das entrevistadas. Essa relação entre a família e a escola, principalmente nos dias atuais, vem ganhando grande espaço para debates educacionais e sociais. Se tornando um assunto tratado com atenção por profissionais de todos os níveis da educação, das unidades escolares mais simples até os complexos sistemas nacionais de ensino e políticas educacionais. Nas reuniões escolares, nos congressos de educação, nos fóruns nacionais e internacionais, esse tema é manifestado com preocupação e atenção.

Conforme afirmam Montandon e Perrenoud (1987, p. 7), “Invasiva ou discreta, ameaçadora ou geradora de esperanças, a escola faz parte da vida cotidiana das famílias”<sup>12</sup> Em meio a essa relação está o aluno, um sujeito sobre o qual muitas expectativas são depositadas por parte da família e por parte do professor, o qual reconhece nos resultados atingidos pelos alunos, muitas vezes, os seus próprios resultados.

Precisamos considerar que a amplitude das relações alcançadas entre família e escola encontra-se permeada por uma série de variáveis influenciadoras, como a tradição escolar da família, a estrutura ofertada pela família para os filhos estudantes, a relação que a família tem com o ensino, o grau de valorização dos pais quanto à educação acadêmica, a proximidade geográfica com as escolas, o trabalho dos pais e, infelizmente, precisamos falar, as condições financeiras das famílias que, até nos dias atuais, afetam diretamente a permanência e a frequência escolar das crianças.

Percebemos nas professoras o desejo de maior participação e suporte dos pais no acompanhamento escolar dos alunos. Neste momento, retornamos ao assunto que menciona a responsabilidade da família sobre o processo de não aprendizagem do aluno, contudo, reforçamos que a mesma não é a única responsável dentro de um universo macro da escolarização. Nesse sentido, destacamos no quadro abaixo (Quadro 4) algumas falas das professoras entrevistadas.

---

<sup>12</sup> Tradução livre da autora sobre o original: “Envahissante ou discrète, menaçante ou génératrice d'espoirs, l'école fait partie de la vie quotidienne des familles.” (MONTANDON; PERRENOUD, 1987, p. 7).

Quadro 4 – Narrativas da Categoria 3.

Entrevistado	Resposta
Professora 1	<p>[...] a gente chama a família, pede para ela autorizar o encaminhamento. No ano passado eu tive um caso que a gente até chamou a mãe, e ela não concordou. Então a criança não foi encaminhada para avaliação. A gente queria ter feito o encaminhamento, porque sentia a necessidade, mas a mãe não autorizou. Então a gente não tem o que fazer.</p>
Professora 3	<p>[...] a gente perguntou o que havia acontecido, por que não houve uma sequência do encaminhamento. E na realidade a mãe se recusava a ouvir qualquer coisa que fosse para melhorar o seu filho, aí ela tirou, ela mesmo desistiu do encaminhamento. E disse que não queria.</p> <p>[...] O neuro (neurologista) disse que não tinha nada para dizer sobre a aprendizagem da criança, que a gente já não tivesse apontado. Que era falta de compromisso da família em casa, falta de responsabilidade, uma questão de organização em casa mesmo. E aí a psicóloga, também, nesse sentido, ela tentou trabalhar com a família para colocar eles na responsabilidade de que em casa a gente tem que dar uma continuidade da escola ou as coisas se perdem.</p> <p>[...] E como eu te disse, dessas experiências que não deram certo eu tive um caso, mas eu acredito também que o que gerou essa situação de não ter mantido aquele contato e não ter um retorno da psicóloga foi em função da própria família da criança que ela não via com bons olhos. Eles viam a psicóloga como alguém que queria achar problemas na família e a gente sabe que não é isso. A gente sabe que eles estão aí e que realmente quando o problema está na família os pais fogem realmente.</p>
Professora 4	<p>Às vezes parece que elas querem lavar as mãos em relação à aprendizagem das crianças. Elas cobram resultados das crianças, mas muitas vezes não querem fazer nenhum esforço. Em relação aos encaminhamentos elas dizem, eu não posso levar nesse horário. Eu acho que o Arco Íris tem até essa dificuldade, de as famílias quererem escolher até o horário, o dia da semana. Então tem que ser um pouco impositivo com as famílias, por que se você deixar, não sei, mas acredito que 50 ou</p>

	60% não leva no atendimento. A mesma resistência que a gente vê quando chama a família para uma reunião ou uma conversa na escola. Tem famílias que você tem que chamar duas, três, cinco vezes para alguém aparecer, para gente conseguir conversar. Então as famílias infelizmente não têm muito comprometimento, elas querem mandar os filhos para escola, e a escola que resolva. Não estou dizendo que são todas, mas tem uma boa parte que tem ainda essa cultura.
Professora 5	[...]o processo de aprendizagem ele se faz com êxito quando a família tá junto.
Professora 6	A gente vê a diferença, mas vai da família. Se a família está mais presente, ela demonstra mais interesse, as coisas vão funcionar melhor [...]
<b>LEGENDA</b> Professora – Entrevistado 1 a 6 - Número e ordem de realização das entrevistas.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O quadro acima foi construído com cinco narrativas, das sete realizadas. Isso se explica porque nem todas as entrevistadas mencionaram em seus relatos a importância da relação familiar para o processo de escolarização. Isso não significa dizer que as entrevistadas não considerem a relevância, apenas que nas falas geradas não foi mencionado.

Ao tratarmos da ação familiar no processo de aprendizagem, é importante destacar que o grupo familiar se constitui como uma referência para a criança durante o processo de aprendizagem, seja no sentido de favorecê-lo como no de dificultá-lo. Na perspectiva de Casarin e Ramos (2007, p 184), os pais são responsáveis pelo suporte emocional dos filhos, agindo para que estes obtenham sucesso no processo de aprendizagem escolar, bem como orientando na compreensão e aceitação das frustrações que podem ocorrer no decorrer do processo de aprendizagem na escola. Compreendemos a família como parte de uma organização que estrutura o sujeito também no processo de apreensão do conhecimento, entretanto, não determinamos somente a ela a responsabilidade sobre a aprendizagem ou não aprendizagem.

Nas falas das professoras, a família é retratada em muitos momentos como ausente, e até negligente. Porém, muitos contextos familiares vivenciados pelas crianças não são conhecidos pelas professoras, como mostra a fala da Professora 3 (2020), que dizia: “A

*criança na sala de aula não tinha resultado nenhum, a gente não conseguia, não tinha jeito e a gente não conhecia a história da vida toda dela. E aí quando ela passou para Psicóloga a gente conheceu uma história que deixou a gente no chão*". Muitos professores acabam não tendo acesso à história escolar e social das crianças, desconhecem como as relações no ambiente familiar se estabelecem, como se dá a estrutura familiar daquele núcleo no qual a criança está inserida, sendo relevante mencionar que os professores não conseguem ter acesso a tudo e a tantas informações. O seu tempo também é limitado na escola e as suas atividades são intensas e inúmeras, não se resumindo ao período em sala de aula.

Nesse sentido, o suporte de um profissional assistente social poderia auxiliar, buscando atingir essa área que envolve as condições socioeconômicas e de direitos da família; e, o profissional psicólogo escolar poderia contribuir na aproximação da família e da escola, com intervenções coletivas, projetos multiprofissionais, associando os equipamentos da saúde, do judiciário, etc.



## 6 REFLEXÕES FINAIS

A idealização desta pesquisa ocorreu a partir de um desejo de compreender o universo da queixa escolar. Inicialmente, almejamos investigar o impacto dos atendimentos psicológicos sobre as crianças nomeadas com queixa escolar. Contudo, no decorrer da produção da pesquisa, percebemos que se olhássemos para a percepção dos professores sobre a queixa escolar, para os motivos que geram os encaminhamentos e as implicações dessas no processo de escolarização, conseguiríamos ter um olhar anterior aos impactos do atendimento psicológico, podendo, dessa forma, agir para modificar a ordem de produção da queixa escolar e minimizar os seus impactos.

No processo de qualificação da pesquisa, alguns pontos foram levantados e permitiram a possibilidade de repensar o modo de perceber esse contexto dos encaminhamentos da queixa escolar para o atendimento psicológico e dos impactos que essas queixas podem gerar no aluno. Foi preciso estabelecer um novo olhar para essa questão dos encaminhamentos da queixa escolar, não com um olhar acusador e de conhecedor das respostas, mas com o olhar de quem precisava desvelar e compreender a dinâmica desse processo da queixa escolar, e conhecer a percepção dos professores sobre a atuação da psicologia escolar. Precisávamos conhecer os anseios dos professores ao encaminharem os alunos com queixa escolar para o atendimento psicológico, e quais respostas esses professores buscam para suas perguntas, compreender que tipo de suporte eles almejam através das respostas de outros profissionais.

A inclusão do profissional psicólogo no contexto escolar é uma necessidade e uma antiga reivindicação dos profissionais da Psicologia e também da Educação. Esse assunto há décadas vem sendo alvo de debates nas duas áreas de conhecimento, assim como no meio político nacional. No ano de 2019 tivemos a aprovação da Lei Nº 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços da psicologia e do serviço social nas redes públicas de educação básica. Trata-se de uma grande conquista para a Educação e para a Psicologia, que já atua nesse setor, porém, sem um reconhecimento oficial.

Concluimos, a partir das respostas obtidas nas entrevistas, haver uma percepção otimista das professoras sobre a inclusão dos profissionais de psicologia e da assistência social no contexto escolar. Segundo as professoras, de modo geral, a inserção do psicólogo e do assistente social, trará maior proximidade e suporte, nas relações que se estabelecem na escola entre os atores escolares, suprimindo necessidades que vão além das condições dos educadores atenderem, ou seja, além da relação ensino e aprendizagem. Esses profissionais, psicólogos e assistente social, poderão proporcionar suporte para a equipe escolar dentro das

suas respectivas áreas de atuação, pois como foi mencionado pelas professoras entrevistadas, muitas das suas demandas ficam desassistidas, não apenas as questões relacionadas aos alunos. Ressaltamos que essa nova relação que virá a ser estabelecida precisa ser de parceria e não de dependência ou de transferência de responsabilidades.

A inserção desses profissionais no universo escolar ampliará o cuidado e a atenção junto ao campo do Direito, dando visibilidade às medidas de proteção para as crianças e adolescentes e, também, trazendo um olhar anterior para as questões emocionais dos sujeitos e para os aspectos relacionados à saúde mental dos atores escolares.

A partir da Lei Nº 13.935/2019, aguardamos a abertura de espaço, pelas instituições públicas de governança, para a entrada de mais profissionais psicólogos e assistentes sociais no universo escolar a fim de que possam desempenhar seu papel com plenitude, com espaço e autonomia para intervenções, sempre pautados no seu conhecimento técnico e dentro das suas habilidades. Acreditamos que esses profissionais podem atuar na transformação do contexto educativo, enaltecendo os pontos positivos dessas estruturas e construindo processos de democratização e ressignificação das dificuldades enfrentadas pelos atores da comunidade escolar.

A partir desse novo momento da psicologia na escola, precisamos fugir da perspectiva tradicional que buscava explicações para as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização focando nas crianças, depois na família e, no contexto social em que esses sujeitos estavam inseridos. Analisando as respostas obtidas na pesquisa, percebemos que sete professoras, ou seja, 100%, apontaram o comportamento dos alunos como gerador da queixa escolar. Outro fator reconhecido por dois entrevistados como fonte geradora dos problemas enfrentados pelas crianças na escola foi a família. E, seis professoras abordaram as dificuldades de aprendizagem como determinantes para a queixa escolar.

Os resultados obtidos através das entrevistas com as professoras apresentaram uma concepção tradicional da queixa escolar. Não percebemos uma autoanálise dessas professoras sobre a sua implicação no processo de construção da queixa escolar, nem mesmo a percepção deles enquanto sujeitos de mediação desse processo de ensino e aprendizagem. Também não foi mencionado por essas entrevistadas a responsabilidade ou influência da instituição escolar, dos pais, dos gestores ou de outros colaboradores desse contexto escolar no processo de construção da queixa escolar.

Percebemos a necessidade de pensar nesse novo momento da psicologia na escola a partir da concepção da Psicologia Escolar crítica, que propõe modificar o foco de análise do

sujeito para o interior da escola e para o conjunto de relações que se estabelecem nesse ambiente (SOUZA, 2014).

Não entendemos essa falta de implicação no processo da queixa escolar como algo deliberado ou uma isenção intencional dos professores. Possivelmente, há uma concepção antiga transmitida dentro do próprio ambiente escolar ou até mesmo uma representação sobre como se dá a aprendizagem, cabendo a nós, pesquisadores desse universo, apresentar uma nova visão, novos caminhos e possibilidades dentro desse universo tão importante que é a educação. Conforme as palavras da Professora 7:

*[...] eu diria que a educação liberta, ela é que faz com que a gente esteja na sociedade incluído, inserido. Então a educação é primordial! E os governantes deveriam colocar a educação em primeiro lugar. Se você quer um país desenvolvido, um país que luta pelos seus direitos, que tenha ascensão, precisa investir na educação (Professora 7, 2020).*

Tratar a questão das queixas escolares, dos encaminhamentos da escola para a Psicologia, buscando uma compreensão de como tudo isso se processa no universo escolar é um constante desafio para os pesquisadores. Como já dizia Patto (2015), o parecer técnico expedido pelo profissional psicólogo é considerado um instrumento definitivo e “sela destinos”. A partir dessa perspectiva precisamos cada vez mais demonstrar que a queixa escolar não é um mero reflexo das condições emocionais ou sociais dos alunos e das famílias, mas que faz parte de um macrossistema que se constrói a partir de vários ambientes e relações. Ao rotularmos um aluno, comunicamos a ele, indiretamente, sobre as suas limitações e incapacidades, uma ação que pode ter inumeráveis efeitos no decorrer do seu percurso acadêmico.

Cada sujeito possui uma história, uma visão de mundo, valores, sentimentos, anseios, projetos, objetivos, auto percepção sobre as suas habilidades, sendo que, a partir de todos esses aspectos estabelece comportamentos e hábitos. Alguns sujeitos são mais seguros e autoconfiantes, outros, devido à fragilidade de investimentos e vínculos nos primeiros anos de vida, sentem-se inseguros e menos confiantes, ficando suscetíveis a predições de outras pessoas sobre as suas qualidades e possibilidades de desenvolvimento.

Desse modo, precisamos considerar no processo de escolarização dos alunos, as suas expectativas de sucesso, de fracasso e a sua autoestima. Para Weiner (1986), se o estudante acreditar que suas dificuldades de aprendizagem são decorrentes da sua falta de inteligência, esse formará o conceito de que a escola pode não ser o seu lugar e as suas expectativas em relação a ela serão sempre de fracasso.

As crenças do estudante sobre as suas capacidades são construídas a partir das suas experiências, do investimento feito nesse sujeito pela família, pela escola e pelo ambiente social onde ele está inserido. Assim, as crenças individuais responsáveis pelas facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem tem influência no rendimento subsequente do aluno, nas emoções e na motivação para a sua aprendizagem. Vygotsky (1991) corrobora com essa linha de raciocínio ao dizer que toda a aprendizagem da criança está imersa em um contexto, uma história, uma vivência ou experiência, uma percepção de mundo de acordo com o seu meio social e cultural.

Ao final da pesquisa compreendemos que a produção da queixa escolar não é gerada ao acaso, ou por descaso. São angústias e incertezas que buscam ser respondidas dentro dos campos de conhecimento que dispomos. Contudo, quem pode sair prejudicado nesse processo, pode justamente ser o sujeito que queríamos ajudar. Os encaminhamentos, muitas vezes, trazem efeitos positivos para os alunos, posicionando sentimentos, percepções e sentidos. Por outro lado, eles podem gerar predições e sentimentos de descrédito entre as crianças e as famílias, trazendo um desinvestimento na escola, fazendo com que esses sujeitos/alunos se voltem para o mercado de trabalho, de forma desqualificada, dificultando sua saída do círculo ou do meio social no qual está inserido.

Concluimos que a Psicologia Escolar tem papel importante para a construção de novas compreensões e percepções sobre a produção da queixa escolar, revisitando constantemente as estratégias de ação frente a essa demanda, criticando, superando concepções, sempre procurando novas respostas para novas perguntas, ansiando novos rumos para a formação dos sujeitos sociais.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.
- ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 77, p. 53-61, mai. 1991.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil: Leitura Histórica sobre sua Constituição**. 5. ed. São Paulo: EDUC, 2014.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **História da Psicologia no Brasil: Primeiros Ensaio**s. Rio de Janeiro: EDUERJ/Conselho Federal de Psicologia, 2005.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educação**, v. 12, n. 2, dez. 2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>>. Acesso em 20 jan. 2019.
- ARAÚJO, Saulo de Freitas. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 9-14, 2009.
- AVANZINI, Guy. **A Pedagogia Atual, Disciplinas e Práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BARBOSA, Deborah Rosária. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.
- BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/18.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. Tradução Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed. 2011.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender**. Tradução José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BINET, A. La ressemblance de deux jumelles. **Bulletin de la Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant**, n. 18, 1904. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4661.pdf>>. Acesso em 5 jun. 2019.

- BINET, Alfred; SIMON, Théodore. **Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças**. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4661.pdf>>. Acesso em 5 jun. 2019.
- BLACK, Edwin. **A guerra contra os fracos**. São Paulo: A Girafa, 2003.
- BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BOMFIM, Manoel. **Pensar e dizer**. Estudo do symbolo no pensamento e na linguagem. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1923. Disponível em <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks/bomfim.htm>>. Acesso em 10 fev. 2019.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Brasília: PNAD, 2018. Disponível em <<https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824>>. Acesso em 14 jun. 2019.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2019**. Brasília: PNAD, 2019. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/_posts/302.pdf)>. Acesso em 14 jun. 2019.
- BRASIL. **Saberes e Práticas: Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**. Ministério da Educação, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dificuldadesdeaprendizagem.pdf>>. Acesso em 21 mai. 2019.
- BRAY, Cristiane Toller; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 251-261, jul./dez., 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a07.pdf>> Acesso em 20 ago. 2020.
- CASARIN, Nelson Elinton Fonseca; RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Família e aprendizagem escolar. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862007000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 jun. 2020.
- CARIAS, Antonio Richard; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Os primeiros contatos: rompendo o modelo da queixa escolar. **Debates em Educação - ISSN 2175-6600**. Maceió, v. 8, n. 15, jan./jun. 2013. Disponível em <<file:///C:/Users/megli/Downloads/1085-9221-2-PB.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2020.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CENCI, Angelo Vitorio. **O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral**. 3. ed. Passo Fundo: A.V. Cenci, 2002.
- CENTOFANTI, Rogério. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicologia da Educação**, v. 22, p. 31-52, jan./jun. 2006.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.

CLAPARÈDE, Édouard. **A Educação Funcional**. Tradução João Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

CLAPARÈDE, Édouard. **A escola sob Medida**. Tradução Maria Lucia de Eirado Silva. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução N° 13/2007**. Que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Brasília: CFP, 2007. Disponível em <http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007>. Acesso em 20 fev. 2020.

CORREIA, Luís de Miranda. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 2, p. 155-172, mai./ago. 2007.

DESLAURIERS, Jean-Pierre.; KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 45-60.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Levantamento de informações sobre a inserção dos Psicólogos no mercado de trabalho brasileiro**. São Paulo, 2016.

FARIA FILHO, Luciano. Mendes de.; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica, 2004.

FAVARIN, Rafael da Nova. **Queixa escolar**: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos. 2018. 194f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

FONSECA, Vitor da. **Insucesso escolar**: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Âncora, 1999.

FONSECA, Vitor da. **Introdução as Dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRAISSE, Paul. Evolução da Psicologia Experimental. In: PIAGET, J.; FRAISSE, P. **Tratado de psicologia experimental**. 2. ed. São Paulo: Forense, 1972, p. 32-49.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Klessyo do Espírito Santo. **Educação e saúde mental**: uma análise sobre as queixas escolares em um centro de atenção psicossocial infantojuvenil de Salvador- BA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

- FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FRELLER, Cintia Copit. **Crianças Portadoras de queixa escolar: um enfoque “Winnicottiano”**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Estado de São Paulo, 1993.
- FRIEDRICH, Gerhard; PREISS, Gerhard. Ciência do Aprendizado. **Revista Mente e Cérebro**, São Paulo, p. 6-13, 2006.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOMES, William. Avaliação psicológica no Brasil: testes de Medeiros e Albuquerque. **Avaliação em psicologia**, v. 3, n. 1, jun. 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712004000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712004000100007)>. Acesso em 10 mar. 2019.
- GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo. WECHSLER, Solange Múglia. ALMEIDA, Leandro da Silva. **Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa**. Campinas: Alínea, 2001.
- HOBBSAWM, Eric. **A era dos Impérios (1875-1914)**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- LABAREE, David F. Progressivism, schools and schools of education: an American romance. **Pedagógica Histórica**, v. 41, n. 1, p. 275-288, fev. 2005.
- LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes de. O. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. São Paulo, 1999. Disponível em <[http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305284/mod\\_resource/content/2/Lispector\\_1999\\_Estrela.pdf](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305284/mod_resource/content/2/Lispector_1999_Estrela.pdf)>. Acesso em 5 ago. 2019.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- MACHADO, Adriana Marcondes. Reinventando a avaliação psicológica. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 1996. Disponível em <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-26112013-110134/pt-br.php>>. Acesso em 20 ago. 2019.



MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

MARÇAL, Viviane Prado Buiatti. SILVA, Silvia Maria Cintra. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 10, n. 1, jun. 2006. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000100011>>. Acesso em 20 jan. 2020.

MARCONI, Marina De Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZIONI, Lizeu.; TREVISOL, Joviles Vitorio. A universalização da educação básica no Brasil: o longo caminho. **Roteiro**, ed. esp., p. 13-46, dez., 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16482>>. Acesso em 25 jan. 2019.

MEIRA, Maria Eugenia Melillo. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (org.). **Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 35-71.

MELLO, Sylvia Leser de. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1975.

MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe (org.). **Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?** Berne: Peter Lang, 1987. Disponível em <[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/OUVRAGES/Montandon\\_Perrenoud\\_1987\\_A.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Montandon_Perrenoud_1987_A.html)>. Acesso em 2 set. 2020.

MONTEIRO, Luciano; CRUZ, Priscila. **Educação de qualidade para todos: prioridade nacional**. Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2018. Disponível em <[https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)>. Acesso em 24 jun. 2019.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/disque100/balanco>>. Acesso em 31 mar. 2019.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. O. Comentários sobre as teorias da mente e a Psicologia de Herbart na história da Psicologia da Educação. **APRENDER - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação Vitória da Conquista**, v. 1, n. 1, p. 41-48, 2003. Disponível em <<http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3770/3451>> Acesso em 29 jan. 2019.

NJCLD. **National Joint Committee of Learning Disabilities**. 2016. Disponível em <<http://www.ldonline.org/about/partners/njcld>>. Acesso em 09 jul. 2019.

NOT, Louis. **As Pedagogias do Conhecimento**. São Paulo: DIFEL, 1981.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; Silveira, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n.1, jan., 1998.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PASQUALINI, Mariana Guimarães; SOUZA, Marilene Proença Rebello de.; LIMA, Cárta Portilho de. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de Proposições legislativas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 15-24, jan./jun., 2013. Disponível em <<https://www.redalyc.org/html/2823/282328025002>>. Acesso em 4 mar. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelião**. 4. ed. São Paulo: Intermédios, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza. **Organizadora Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza; BOSI, Ecléa. **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

RIBEIRO, Sérgio da Costa. A pedagogia da repetência. **Revista de Estudos Avançados**, v. 12, n. 5, 1999. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8604/10155>>. Acesso em 15 jun. 2019.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SALVADOR, César Coll. (org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2014.

SCHWARCZ, Lília Moritz.; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: Uma biografia**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Cacio Romualdo Conceição. **A queixa escolar na educação infantil: uma incursão em uma sala de aula de uma escola popular na cidade do Salvador**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A queixa escolar e a formação do Psicólogo**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicólogos na saúde e na educação: a busca de novos caminhos na compreensão da queixa escolar. In: CONCEIÇÃO, José Augusto Nigro (org.). **Saúde escolar: a criança, a vida, e a escola**. São Paulo: SARVIER, 1994, p. 65-80.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. **Estilos clínicos**, v. 5, n. 9, p. 134-154, 2000. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282000000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 23 set. 2019.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. esc. educ.** [online]. v.13, n.1, p. 179-182, 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100021](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021)>. Acesso em 16 jul. 2020.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de *et al.* Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicol. educ.** [online] n. 38, p. 123-138, 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752014000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011)>. Acesso em 15 jul. 2020.

TANAMACHI, Elenita de Rício.; PROENÇA, Marilene.; ROCHA, Marisa Lopes. (orgs.). **Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TAVERNA, Carmem Silvia Rotondano. **Um estudo histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

TECCHIO, Laura Maria; TONDIN, Celso Francisco. Concepções de professoras alfabetizadoras sobre o fracasso escolar. In: DEPS, V. L.; PESSIN, G. (orgs.). **Psicologia da educação em perspectiva**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018, p. 89-112.

TONDIN, Celso Francisco; DEDONATTI, Debora.; BONAMIGO, Irme Salete. Psicologia Escolar na rede pública de educação dos Municípios de Santa Catarina. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 65-72, jan./jun. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves. Prática Experimental e Científica: a formação docente na administração Anísio Teixeira da Educação Carioca (1931-1935). In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina. (orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000: provocações em educação**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 55-78.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YAZLLE, Elisabeth Gelli. Atuação do Psicólogo Escolar: Alguns Dados Históricos. In: Beatriz Belluzzo Brando Cunha (org.). **Psicologia na Escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1990, p. 25-48.

WAENY, Maria Fernanda Costa; AZEVEDO, Monica Leopardi Bosco. **A Psicologia Escolar e sua história**. História e Memória da Psicologia em SP. 2009. Disponível em <<http://www.crpsp.org.br/memoria/educacional/artigo.aspx#1>>. Acesso em 3 mar. 2019.

WEINER, Bernard. **An attributional theory of motivation and emotion**. New York: Springer-Verlag, 1986. Disponível em <<https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-4948-1>>. Acesso em 4 ago. 2020.

ZAGO, Luis Henrique. **O diagnóstico psicológico à luz da teoria histórico cultural**: implicações para a educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

**APÊNDICE A - DIMENSÕES A SEREM OBSERVADAS POR MEIO DAS PERGUNTAS  
PERTENCENTES AO ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR**

**I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Idade: _____	Sexo: _____	Estado civil: _____
Tem filhos: _____	Quantos: _____	
Profissão: _____	Há quanto tempo atua na área: _____	
Graduado em que curso: _____	Há quanto tempo: _____	

- 1) Movimento para inserir os psicólogos na escola, você ouviu sobre isso? O que você pensa sobre isso, sobre a inserção dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas?
  
- 2) Você já teve algum contato com algum profissional da psicologia escolar?
  - 2.1) Como foi este contato?
  - 2.2) O que motivou este contato?
  - 2.3) E o que lembra em termos de contribuições desse contato para o seu trabalho em sala de aula?
  
- 3) Aqui no município tem o Programa Arco Íris que recebe as crianças encaminhadas das escolas, você já encaminhou alguma criança para o programa?
  
- 4) Quantas crianças você já encaminhou? Lembra o número de crianças?
  
- 5) O que te levou a encaminhar estas crianças para o programa?
  
- 6) Nesse período, como foi o contato com os profissionais do programa?
  - 6.1) Se teve como foi? Se não teve, acha interessante ter?
  
- 7) Eram crianças com atraso na aprendizagem? Repetência? Ou tinham algum outro problema no seu entendimento?
  
- 8) Quais as expectativas que você possui ao encaminhar a crianças?

- 9) E no retorno dessas crianças estas expectativas foram atendidas? Sim, não ou por que?
- 10) Durante o período em que a criança esteve em atendimento, o que você observou na criança?
- 11.1) Mudou alguma coisa?
- 11) Você teve contato com o psicólogo do programa? Foi procurado ou procurou?
- 12) Por acaso aconteceu de alguma criança ter sido encaminhada e ter retornado sem precisar receber o atendimento?

Como você reagiu a esta resposta? (Questionar se mudou a prática na sala de aula após esta resposta negativa da avaliação do programa)