
Narrativas docentes sobre a dinâmica de (re)produção das queixas escolares

Ruzia Chaouchar dos Santos¹

- <https://orcid.org/0000-0002-3441-782X>

Daniela Barros da Silva Freire Andrade²

-  <https://orcid.org/0000-0002-7861-3814>

Mitsuko Aparecida Makino Antunes³

-  <https://orcid.org/0000-0003-2793-7410>

Resumo

Este trabalho procura discutir narrativas de professoras sobre as relações interpessoais que engendram o processo de (re)produção das queixas escolares. Para tanto, sustentou-se nos pressupostos da psicologia histórico-cultural fundamentada no materialismo histórico-dialético. Os caminhos trilhados seguem os do estudo do tipo etnográfico, com a observação participante articulada à promoção de entrevista. Os resultados indicam elementos que tendem a reproduzir as visões simplificadoras e unilaterais que incidem no processo de naturalização e individualização das dificuldades escolares. Percebeu-se a coexistência da necessidade de considerar as mediações e as contradições envolvidas nas inter-relações forjadas entre escola, estudante e família, em condições histórico-sociais concretas.

Palavras-chave: Queixas escolares; Psicologia histórico-cultural; Narrativas; Docência.

Narrativas docentes sobre a dinâmica de (re)produção das queixas escolares

Abstract

This work seeks to discuss the teachers' narratives about the interpersonal relationships that engender the process of (re)production of school complaints. To this end, it was based on the theoretical-methodological foundations of Historical-Cultural Psychology. The paths taken in the research were based on the contours of the ethnographic studies, through participant observation articulated with the promotion of an interview. The results indicate elements that tend to reproduce the simplifying and unilateral views that affect the process of naturalization and individualization of school difficulties and, it was also noticed the coexistence, although at a lower level of sharing, the need to consider the mediations and contradictions involved in the interrelations forged between the school, the student and his family located in precise historical and social conditions.

Keywords: School Complaints, Historical-Cultural Psychology, Narratives, Teaching.

¹ Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, ruziachauchar@hotmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, freire.d02@gmail.com

³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, miantunes@pucsp.br

Introdução

Considera-se que a instituição escolar se configura como *locus* que produz e reproduz tendências dominantes da sociedade mais ampla e que, contraditoriamente, cumpre também a função social de transmissão de valores e princípios de caráter humano-genérico, orientados à emancipação humana. O trabalho educativo, por sua vez, possibilita processos de aprendizagem e desenvolvimento que permitem aos(às) educandos(as) se apropriarem das objetivações humanas e, simultaneamente, reconhecerem a si próprios e ao outro como seres sociais e históricos de possibilidades ético-políticas frente ao mundo do qual são parte.

A esse respeito, pode-se dizer que a finalidade das práticas educacionais hegemônicas não é garantir às classes mais pauperizadas a apropriação do saber sistematizado que instrumentaliza a formação do indivíduo orientada à luta pela transformação radical da sociedade. É, sim, acenar para o pobre com a possibilidade de melhoria de suas condições de existência, por meio de um avanço de nível social e econômico, estruturalmente impossível à maior parcela da população (PATTO, 2015).

Dada essa perspectiva, é oportuno mencionar que historicamente o sistema educacional brasileiro – em seus diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil (DIAS, 2012) ao Ensino Superior (CURY; SILVA, 2020) – é operado pelos interesses dominantes assentados em mecanismos ideológicos neoliberais que amparam as análises descritivas e naturalizantes sobre os denominados “transtornos”, “dificuldades” ou “problemas” de aprendizagem e/ou comportamento. Isso porque ele simplifica e banaliza as explicações sobre as diferenças humanas e as reduz ao caráter exclusivamente biológico e/ou inato, às características culturais de grupos específicos e ao subjetivismo tradicional.

Por sua vez, tais proposições, assentadas na ofensiva neoliberal, estão intimamente alinhadas à intensificação do processo de subordinação da educação aos interesses do mercado e são orientadas pelos princípios de individualismo, disciplinamento e concorrência – que operam na constituição das subjetividades gestadas pela internalização dos imperativos de sucessos ou fracassos tomados como resultados do esforço ou do mérito situados nos indivíduos. Nesse enfoque, constitui-se a visão de sujeito como empresário de si mesmo, na medida em que se pretende que ele se submeta à lógica mercantilista nas relações sociais e

educativas; produza a minimização das “perdas” e a potencialização dos “ganhos” próprios; e escamoteie seus nexos e contradições com o antagonismo de classe subjacente às desiguais oportunidades imanentes ao modo de produção vigente (DARDOT; LAVAL, 2016; MÉSZÁROS, 2008).

Sob essa perspectiva, Patto (2015) – quando se ancora em fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético – busca explicar as raízes históricas do processo de produção do fracasso escolar, ao promover críticas radicais à psicologia hegemônica, alicerçada em pressupostos ideológico-políticos de matriz positivista, usualmente orientados a localizar no(a) educando(a) elementos de caráter orgânico e/ou hereditário do seu suposto “problema” escolar. Assim, a autora denuncia aspectos das relações entre Psicologia e Educação – constitutivos da dinâmica de psicologização das dificuldades que engendram o processo de escolarização – que se desdobram na produção e perpetuação de estigmatizações (GOFFMAN, 2008) de crianças em idade escolar pertencentes a camadas mais pauperizadas da sociedade.

Nessa dinâmica, o processo de produção das queixas escolares configura-se como um problema educacional presente no cotidiano escolar, de modo que comumente crianças e adolescentes que não apresentam um rendimento escolar esperado para o seu nível de ensino segundo as expectativas hegemônicas da escola são dirigidos(as) para os serviços especializados do campo da saúde, especialmente do âmbito da saúde mental, com vistas a confirmar e/ou elaborar hipóteses diagnósticas centradas no indivíduo, afinadas com os interesses dominantes (SOUZA, 2015).

Diante disso, compreende-se que as queixas escolares são constituídas por uma complexidade de fatores presentes nas relações conjunturais, institucionais, sociais e relacionais, de modo que se entrelaçam na cena educacional e vão produzindo obstáculos de diferentes naturezas que resultam na impossibilidade de a instituição de ensino exercer a sua função social. Essa problemática educativa caracteriza-se como uma totalidade complexa que, ao ser apartada das mediações histórico-concretas e das contradições constitutivas do processo de ensino-aprendizagem, passa a ser analisada de forma reducionista, haja vista que os fenômenos de ordem eminentemente cultural, social, política, econômica e, sobretudo,

pedagógica são transformados em problemas pessoais, atribuídos aos(às) escolares, à sua família e/ou aos docentes (SANTOS, 2022).

Tendo esse pressuposto em vista, o presente artigo propõe-se a identificar e discutir as significações atribuídas por docentes vinculados a uma escola pública da rede municipal de ensino situada na cidade de Cuiabá, MT, às relações interpessoais que engendram o processo de (re)produção das queixas escolares.

O percurso teórico-metodológico que fundamentou o plano de produção e análise das informações inspirou-se nos contornos do estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2003). Nesse sentido, a dinâmica de produção das informações sustentou-se no procedimento de observação participante (ANDRÉ, 2003) do cotidiano escolar articulado à realização de entrevistas semiestruturadas com os(as) participantes. Esse referido recurso investigativo foi sistematizado mediante a técnica de *narrativa encorajadora* (ANDRADE, 2019), assumida neste estudo como um instrumento mediador das experiências humanas, capaz de potencializar distintas formas de expressividade, tanto em nível individual como grupal, nos diferentes espaços de socialização em que esses sujeitos circulam. Os dados gerados por meio da técnica de observação participante e das informações advindas de entrevistas realizadas com as professoras partícipes foram transcritos e analisados compreensivamente a partir da sistematização de episódios interpretativos.

Esboços sobre a psicologia histórico-cultural

Ao se contrapor às proposições naturalizantes, abstratas e reducionistas sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, este estudo edifica-se nos fundamentos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, cujos pressupostos, ao buscarem apreender as raízes desses fenômenos, contribuem para explicar a gênese e o desenvolvimento da queixa escolar e avançam para além de suas expressões aparentes.

Nesse sentido, a constituição do psiquismo humano é entendida a partir de uma análise sócio-histórica, mediante as categorias “totalidade” e “contradição”, com foco nas relações sociais que envolvem a complexidade de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004). Sob esse

prisma, ao buscar desnaturalizar as concepções e práticas que entendem as diferenças humanas a partir de determinações biologizantes e naturalizadas, pressupõe-se que esse fenômeno é oriundo “[...] da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 293-294).

Nessa linha argumentativa, convém mencionar que Vigotski (2018) concebe as vivências humanas a partir da unidade dialética entre os múltiplos determinantes do meio social e as particularidades da personalidade humana, refletida na maneira como cada criança estabelece inter-relações com a totalidade social, em cada situação social do seu desenvolvimento. Isso posto, salienta-se que o meio se apresenta como força motriz no processo de constituição das funções psíquicas superiores propriamente humanas, reveladas a princípio como modos de conduta coletiva da criança, como manifestações de cooperações com outros sujeitos, que posteriormente se configuram em dimensões intrapsicológicas.

Outro aspecto relevante e que merece destaque ao se tratar do desenvolvimento psíquico é que sem o processo de mediação⁴ dos signos não existe cultura, pois a criança, ao nascer em um mundo social já estruturado, não internaliza as significações passivamente; ao contrário, desde seu nascimento ela se relaciona com outros seres humanos e, simultaneamente, participa da constituição da realidade social da qual é parte e configura-se como ser ativo na cultura (VIGOTSKI, 2001).

Dessa forma, ao defender a natureza histórico-social de constituição do psiquismo humano, refutam-se as acepções dominantes que consideram que o trabalho pedagógico necessita guiar-se pela função de mobilizar e acompanhar – a partir de interesses e desejos imediatos e de forma espontânea e pragmática – a criança em seu desenvolvimento (PASQUALINI, 2006). Processos esses que tendem a estimular e reforçar posturas de adaptação dos indivíduos aos interesses e às necessidades sociais dominantes. Segundo Martins (2013), a

⁴ Para Molon (1999, p. 124), “A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação. [...] A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante mediação. Sem a mediação dos signos não há contato com a cultura”.

potencialização das máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico não se alicerça em qualquer tipo de ensino, de modo que está implicada às qualidades de mediações dos conteúdos e das formas como eles são sistematizados.

Nesse sentido, os processos de objetivação e apropriação (DUARTE, 2013) dos conhecimentos científicos exigem que o ensino se configure de forma planejada intencionalmente para atingir esse objetivo. Vigotski (2010), ao discutir a organização das atividades pedagógicas pelo(a) professor(a), retrata que esse processo exige não somente o enfoque sobre as manifestações da conduta do(a) escolar que são nítidas, mas sobretudo faz-se imprescindível a atenção aos elementos invisíveis e subterrâneos que precedem tais expressões.

Tais pressupostos possibilitam refletir acerca da necessidade da adoção de estratégias de ensino que possam auxiliar os(as) estudantes identificados(as) com problemas no processo de escolarização. A partir da organização do trabalho educativo estruturado, pode-se promover um planejamento intencional que intervenha na elaboração de possibilidades de enriquecimento do processo de incorporação do sistema de instrumentos psicológicos para os(as) estudantes ampliarem as conquistas de qualidades psíquicas que se radicam no desenvolvimento da atenção e do controle voluntário da conduta (VIGOTSKI, 2010).

As considerações expostas conduzem à reflexão de que o planejamento de atividades educativas por parte dos(as) educadores não deve limitar-se à mera identificação das apropriações que as crianças são capazes de realizar por si próprias. Tais práticas devem ser organizadas com base em ações intencionais que ofereçam condições e elementos que propulsionem a área da zona de desenvolvimento iminente, ou seja, devem ser dirigidas para a complexificação das funções psíquicas superiores que operam como mediadoras do desenvolvimento.

Método

Como citado anteriormente, a investigação foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) situada em Cuiabá, MT, ao longo de três meses. Os critérios de seleção dessa comunidade escolar estão condicionados ao aceite e à autorização da equipe

gestora que integra essa instituição⁵. Diante disso, as professoras participantes da construção deste trabalho (responsáveis pelas turmas X e Y)⁶ eram as que estavam vinculadas a Guilherme e Bernardo⁷, escolares que apresentaram indisciplina escolar em suas experiências de escolarização.

O cenário de investigação foi orientado pelos pressupostos dos estudos do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2003). A opção por essa abordagem fundou-se em sua potencialidade em apreender as experiências vivenciadas pelos indivíduos a partir de seus próprios prismas. Com base em tais pressupostos, os dados produzidos por meio do procedimento de observação participante do cenário escolar foram inscritos em diário de campo, que subsidiou posteriormente as formulações de relatos ampliados. Quanto à realização de entrevistas, promovidas ao longo de seis meses entre os anos de 2017 e 2018, adotou-se um roteiro que foi sistematizado por meio da *narrativa encorajadora* – que se caracteriza por ser uma ferramenta psicológica mediadora das experiências humanas –, que possui o potencial de ampliar as capacidades e os processos criativos dos sujeitos (ANDRADE, 2019).

A partir do exposto, a proposição da *narrativa encorajadora* como instrumento que objetiva capturar – mediante as significações de professoras sobre o exercício da atividade profissional – elementos da complexidade e dos múltiplos determinantes imbuídos na dinâmica de produção das queixas escolares assentou-se na proposta de uma situação real ou fictícia semiacabada, que pode ser enfocada como ponto de partida para a criação de novas histórias e/ou ser utilizada para fomentar a continuidade de enredos inicialmente elaborados. Sob esse prisma, tal estratégia investigativa pode ser considerada como mediação simbólica caracterizada por pequenas histórias, imagens, músicas, situações-problema, filmes, entre

⁵ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de Humanidades da Universidade Federal de Mato Grosso *Campus* Cuiabá (Parecer de nº 086346/2016) e posteriormente à sua aprovação iniciou-se a inserção no *locus* de investigação.

⁶ As turmas escolares associadas a este estudo serão identificadas a partir das consoantes X e Y, com vistas a resguardar o sigilo de identificação das participantes e do *locus* de investigação.

⁷ Em conformidade com as premissas acordadas com os(as) colaboradores que aceitaram participar da pesquisa, estes(as) serão chamados(as) por nomes fictícios a serem retratados ao longo da discussão, com vistas a preservar o sigilo de suas identificações.

outros recursos circunscritos em elementos familiares às significações constitutivas do objeto investigado (ANDRADE, 2019).

Ao convidar as participantes para o exercício narrativo, a investigadora considerou que, durante a formulação do enredo, poderiam ou não emergir processos reflexivos relativos às problemáticas educacionais vivenciadas por estudantes que foram foco de queixa em sua experiência de escolarização, mediante a visão de suas docentes. Nesse sentido, sem intervir no processo de elaboração da narrativa pelas participantes, acompanhou-se o desenrolar de seu desfecho. Caso a última hipótese elucidada anteriormente se concretizasse, isto é, quando não emergiam processos reflexivos, após as entrevistadas indicarem o término da narrativa⁸, a pesquisadora explanava se poderia contribuir com a formulação do enredo. À vista disso, durante tais processos de negociação, introduziram-se alguns aspectos simbólicos constitutivos do cotidiano escolar, com o intuito de ensejar a emergência de formulação de hipóteses, pelas participantes, sobre a dinâmica de produção da queixa escolar.

Para a efetuação da análise das informações produzidas, buscou-se estabelecer articulações entre os dados gerados na observação participante e os conteúdos produzidos por meio do procedimento de *narrativas encorajadoras* (ANDRADE, 2019), que foram transcritas na íntegra. Tais materiais foram analisados compreensivamente mediante as formulações de categorias delineadas a *posteriori*, inter-relacionadas entre si, que revelam múltiplas facetas constitutivas do objeto investigado.

Discussão e análise dos dados

O que dizem as professoras sobre o processo de (re)produção das queixas escolares?

De forma geral, ao oferecerem indícios em suas narrativas sobre o trabalho educativo frente ao processo de (re)produção das queixas escolares no cotidiano educacional, as participantes expressam diferentes modos de apropriação e (re)produção social de aspectos estruturais da sociedade capitalista contemporânea. Nesse sentido, anunciam preceitos do

⁸ Após a conclusão do processo de elaboração da narrativa, as participantes eram estimuladas a conferir um título ao que tinham narrado. Por sua vez, os conteúdos provenientes desse procedimento investigativo foram registrados em um gravador de voz e, posteriormente, transcritos.

individualismo, da produtividade e da concorrência, entre outros elementos presentes na totalidade social, constituintes das relações interpessoais, que vêm sendo incorporados e naturalizados nas esferas de sociabilidade vividas singularmente por elas, em conformidade com a pertença de classe, raça e gênero que opera continuamente na constituição de suas subjetividades.

Em decorrência desses processos de produção dos fenômenos do “não aprendido” explicados sob a égide de tendências e concepções pseudocientíficas predominantes que consideram as características orgânicas e/ou sociais mediante perspectivas individualizantes, não historicizadoras e estanques, as professoras participantes revelam que as ações educativas constituídas nas relações – e pelas relações – que elas estabelecem com o(a) escolar parecem estar imbricadas por visões naturalizantes e espontaneístas sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. Tal ênfase, em grande medida, sustenta explicações presididas por princípios de culpabilização atribuídos aos(às) estudantes que destoam do padrão normativo de aprendizagem e conduta hegemônico aceito e esperado no espaço escolar, como se pode verificar nos aspectos dos excertos delineados a seguir:

Quando comecei a trabalhar na escola não sentia dificuldade, agora nessa turma do Bernardo... o comportamento dele todo mundo sabe como ele vai chegar, ele chega agitado, quer fugir das minhas regras estabelecidas da rotina de sala, a gente começa a colocar limite, ele não aceita não, não aceita ninguém falar com ele... Mas, tudo que é negativo ele quer aprender rápido, até fugir de mim ele fica correndo aí pelo pátio pra eu não por ele dentro da sala, e aí eu falo que tudo que é negativo ele aprende muito rápido. (Luiza, 32 anos)

Às vezes eu não tenho mais paciência, hoje mesmo eu não tive paciência na hora do almoço, acabei dando as respostas porque ele [Guilherme] está com monte de tarefas atrasadas porque ele é lento, ele só quer bagunçar, tem preguiça, não gosta de estudar. (Marlene, 40 anos)

O Guilherme não aprende é que ele é inquieto, não sei o que acontece que ele não para, fica para lá e para cá querendo chamar atenção dos colegas... ele quer a atenção central, a atenção é para ele... eu acho que ele é muito inseguro, não sei, ele tem uma coisa muito estranha, é um caso, assim que tem que ser investigado. (Fernanda, 37 anos)

Na linha argumentativa que se aplica aqui, as falas das professoras escutadas sinalizam que os alunos identificados com condutas inadequadas – entre elas, indisciplina, inquietude, impulsividade – tendem a ser exclusivamente responsabilizados por supostos problemas no processo de escolarização, ao frustrarem o atendimento das expectativas institucionais apresentadas, muitas vezes, pelos atores educacionais de sua realidade quando supõem que as funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2018) das crianças já estejam plenamente desenvolvidas e que elas tenham se tornado autocontroladas naturalmente, independentemente das qualidades de mediações necessárias para que seja propiciado, na dada situação social do desenvolvimento humano em que cada criança se encontra, o exercício do processo de autodomínio da conduta. Sob esse prisma, pode-se dizer que as docentes parecem indicar que, em muitas circunstâncias, desconsideram ou desconhecem a sua própria atuação na elaboração de estratégias de enfrentamentos coletivos diante dessa problemática educacional.

Nesse sentido, as professoras partícipes, ao elaborarem significações sobre os estudantes que vivenciam obstáculos nos processos de escolarização, também fornecem pistas – quando consideram a “desestruturação” da organização familiar como elemento que justifica as causas do fracasso escolar – que expressam a perpetuação de estigmas e preconceitos na compreensão da constituição das famílias dos estudantes vistos como “problemas”. Por sua vez, tais narrativas parecem amparar-se em preceitos da teoria da carência cultural (PATTO, 2015) – que prevalecem sob diferentes roupagens e gestam os princípios orientadores das práticas pedagógicas educativas –, que historicamente fundamenta processos de exclusão social de crianças e suas famílias pertencentes às classes populares. Essas premissas tendem a colaborar, em seu conjunto, para antecipar, justificar e legitimar as expectativas depreciativas e condenáveis sobre os estudantes que destoam das exigências normativas instituídas nesse contexto. Tal dimensão analítica se distancia das contribuições de Mello (1992, p. 127), que explicita a necessidade de “ver as famílias como elas são e não como deveriam ser”, como se pode notar nos elementos dos conteúdos transcritos subsequentemente:

Não aprende... é que se sabe da história dele? É muito sofrida... não conhece a mãe biológica, ela é presidiária, o pai nem aparece, a tia que é a mãe agora

tem que fazer seu ganha pão cuidando de crianças dos outros, que tempo que tem pra ele? Fica solto... (Marlene, 40 anos)

Ah... eu fico com medo dele ir pro mau caminho... não sei as substâncias que a mãe usou tem relação com essa inquietação... aí já viu né. (Luiza, 32 anos)

A gente é levado a acreditar sempre que essa criança tem um problema familiar, porque às vezes a gente tenta fazer um trabalho aqui e a criança não corresponde. Então a gente sempre acha que ela tá vindo com problema de fora, pode ser que o problema seja aqui de dentro como, mas a gente sempre leva acreditar que é um problema familiar porque quase sempre é, geralmente é, aí quando se depara com aluno difícil a gente já acha logo que alguma coisa na família, que geralmente tem, não sempre, que toda regra tem exceção, mas geralmente. (Fernanda 37, anos)

Eu considero sozinha porque o aluno difícil às vezes necessita de coisas que a escola não pode oferecer, seria uma pessoa pra lidar com os conflitos da família, porque às vezes esse aluno difícil só necessita de uma pessoa que saiba falar com ele, e às vezes o próprio professor, o diretor, a coordenação não têm o estudo, a forma de falar com aquele aluno que consiga chegar nele. (Amália, 42 anos)

Ao analisar as narrativas, é possível perceber que a forma como as professoras significam os trajetos de escolarização dos alunos desviantes das prescrições e normas educacionais que presidem a educação escolar – ao ser associada às outras dimensões constituintes do trabalho docente, como a precarização das condições de trabalho e a desqualificação social da categoria profissional – pode gestar sentimentos de incompetência e impotência que apresentam ressonâncias nas práticas educativas desenvolvidas com esses escolares. Essas significações compartilhadas no campo simbólico e material das relações interpessoais constituídas com o outro, com o(a) aluno(a), podem indicar que tais profissionais tendem a se reconhecer na dimensão de estranhamento do seu exercício de trabalho, uma vez que as docentes se tornam alheias ao produto de sua própria atividade educativa, como se pode constatar nos aspectos das narrativas a seguir:

[...] a minha sala não era desestruturada quando eles chegaram no ano de 2016, essa agitação total, até eu me desestruturei, eu achei que talvez não fosse mais capaz de trabalhar com crianças. Isso mexe com a gente, mexe, você não consegue encontrar solução e parece que cada dia se torna mais difícil. (Nota de campo)

Luiza: *O professor é sozinho porque não pode sair atrás de um, sendo que tem 25 na sala, não tem como funcionar. A gente quer fazer, mas infelizmente não pode, eu não posso largar a sala e vim correr atrás dele, e parar depois voltar lá para sala, e, às vezes, você pede ajuda e você vê as caras feias. Aí você acaba largando mão de pedir ajuda, porque toda vez que pede faz a cara feia, aí você acaba largando mão.*

Pesquisadora: *E como você se sente nessa situação?*

Luiza: *Às vezes decepcionada porque às vezes você tenta, você tentou, mas não conseguiu, então você se sente frustrada por não ter conseguido ajudar aquela criança, e acaba sendo decepcionante, eu me sinto assim quando eu não consigo, eu me sinto decepcionada comigo mesma por não ter atingido aquela criança. Às vezes você pensa: ah o que eu poderia fazer, eu poderia ter melhorado isso, eu poderia ter feito aquilo. (Nota de Campo)*

Dessa forma, pode-se ponderar que o anúncio dos empecilhos engendrados no processo de ensino-aprendizagem também é revelado como o fracasso das professoras, que não correspondem às significações partilhadas no imaginário social sobre a ação educativa, ao serem enfocadas como aquelas que no exercício profissional apresentam dificuldades em organizar práticas pedagógicas com a intencionalidade de promover e potencializar as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico dos educandos Guilherme e Bernardo. Sob esse enfoque, ainda se percebe que a constituição intersubjetiva estabelecida entre as professoras e os escolares parece ser imbricada de afetos conflitantes de solidão e desamparo em relação às redes de relações que envolvem as contradições e as mediações desse complexo fenômeno educacional.

Descortinando caminhos possíveis

De forma geral, constata-se que as interpretações das participantes sobre a forma como elas significam os trajetos de escolarização dos alunos identificados com dificuldades no rendimento escolar também tenderam a esvaziar a ideia simplificadora e retilínea que incide na naturalização e individualização dos problemas no processo de escolarização imputados exclusivamente aos educandos. Tendo em vista que nas significações incorporadas pelas professoras participantes parecem coexistir aspectos contrários às acepções de cunho

neoliberal que operam os processos de classificação dos escolares e padronização deles de acordo com os parâmetros homogeneizantes considerados desejáveis ao universo escolar, elas expressam mobilizações de mudanças de posturas na dinâmica de sistematização das práticas pedagógicas, a fim de potencializar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento psíquico dos estudantes que receberam as queixas escolares, como está esboçado nos conteúdos que perpassam as narrativas a seguir:

Então eu não acho que tem que ter essa classificação de fracasso, eu pelo menos, eu não faço isso com os alunos [...] porque você não tem uma fita métrica para medir o conhecimento da criança, hoje ele tá bom, amanhã ele pode não estar, eu sou totalmente contra. (Nota de campo)

Eu posso fazer uma interação na sala, propor outras atividades, fazer modificações na sala onde todos podem mostrar o que sabe, o que não sabe, não tem mais como eu falar, classificar aluno assim, as crianças não são assim, as crianças querem participar, elas querem mostrar uma atitude, eles querem participar da aula. (Fernanda 37, anos)

[...] você vai encontrando outros, outros meios de trabalho, por isso que eu digo pra você a troca de experiência pra mim me faz abrir outros campos, sabe, outras possibilidades de trabalhar com o aluno... é isso... quando eu mudo minha didática, ele muda e pode aprender. (Amália, 42 anos)

Diante disso, foi possível observar nas inflexões do desenrolar dos enredos partilhados pelas professoras participantes significações que permitem refletir sobre a proeminência da adoção de estratégias de ensino que possam auxiliar os(as) escolares identificados(as) com dificuldades no processo de escolarização. Nesse sentido, considera-se que o desenvolvimento da organização do trabalho educativo – promovido mediante ações planejadas intencionalmente que intervenham na construção de possibilidades de enriquecimento do processo de incorporação do sistema de instrumentos psicológicos – se caracteriza de forma fundante para os(as) estudantes que receberam queixas escolares ampliarem as conquistas de qualidades psíquicas, que se radicam no desenvolvimento da atenção e do controle voluntário do comportamento.

Considerações finais

Em face do exposto, considera-se que as narrativas elaboradas e partilhadas pelas docentes participantes sobre as suas hipóteses relativas à dinâmica de (re)produção das queixas indicam elementos que tendem a reproduzir as visões simplificadoras e unilaterais que incidem no processo de naturalização e individualização das dificuldades escolares. Ao mesmo tempo, percebeu-se a coexistência, ainda que em menor nível de compartilhamento, de elementos que tendem a esvaziar as visões reducionistas que incidem nesse processo, na medida em que os conteúdos negociados e partilhados coletivamente pelas professoras também foram marcados pela defesa da função social da educação escolar de transmitir intencionalmente os conhecimentos historicamente sistematizados em suas formas mais desenvolvidas (SAVIANI, 2020), que possibilitem aos filhos e às filhas da classe trabalhadora reconhecer as contradições que subjazem às relações sociais da sociedade capitalista e seus impactos nos processos de alienação, opressão e desigualdade social.

Com base nas formulações expostas, pode-se salientar que a técnica de *narrativa encorajadora* (ANDRADE, 2019) pode ser considerada como um instrumento capaz de contribuir com as várias formas de expressividade e desenvolvimento da imaginação das participantes e pode subsidiar o trabalho dos professores com os alunos, na medida em que a ação intencional do adulto no ensino dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade é condição que impulsiona a criança a ampliar a consciência de si mesma e, ao mesmo tempo, do mundo social no qual ela se insere e de cuja construção participa ativamente.

Diante de tais considerações, a investigação em questão não procurou esgotar as reflexões em torno da necessidade de considerar e legitimar as construções simbólicas das professoras sobre o processo de produção das queixas escolares – construções que se configuram como saberes sociais fundantes para a superação dessa problemática educacional que exige a participação ativa de todos os atores sociais engendrados nesse fenômeno. Assim, buscou-se partilhar inquietações e preocupações promovidas pelos desafios de tecer rupturas com as concepções e práticas hegemônicas que operam na individualização dos fenômenos de caráter eminentemente social, com vistas a fortalecer o engajamento de ações de

enfrentamentos a essa problemática educacional, constituídas por alternativas conjuntas e coletivas direcionadas à transformação da realidade.

Referências

ANDRADE, D. B. S. F. *Rede de apoio à infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia*. 2019. Projeto de Extensão (Sistema de Extensão) – Coordenação de Extensão, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

CURY, D. G.; SILVA, S. M. C. Relações entre docentes e estudantes na educação superior vistas por meio da reprovação: caminhos para organização do psicólogo. In: SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G; FACCI, M. G. D. (org.). *A Psicologia Escolar e o ensino superior? Debates contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2020. p. 74-94.

DARDOT, P.; LAVAL, P. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, L. C. D. *Considerações acerca do transtorno de conduta*. 2012. 19 f. Monografia (Especialização em Psicologia) – Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GOFFMAN, E. *Estigma*. Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MELLO, S. L. de. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 123-130, 1992.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC, 1999.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2006.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Entremeios, 2015.

SANTOS, R. C. *A dinâmica de (re)produção das queixas escolares e suas implicações nos modos de ser ético-moral segundo significações de crianças*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, A. C. (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. (Coleção Educação Contemporânea). p. 245-277.

SOUZA, B. P. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Texto original de 1923-1924.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Tradução de Claudia da Costa Guimarães Santana. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: Epapers, 2018. Trabalho original publicado em 1896-1934.

Recebido em março 2023.

Aprovado em maio 2023.