

O PAPEL DA FORMAÇÃO E DA REALIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO A QUEIXA ESCOLAR

Lucas Schweitzer
Simone Vieira de Souza
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

Resumo

A queixa escolar é um fenômeno central nos estudos acerca do ambiente escolar. O objetivo desta pesquisa foi compreender como profissionais de escolas públicas municipais percebem o papel da formação e da realidade profissional do professor no atendimento a casos de queixa escolar. Os participantes entrevistados foram professores do ensino fundamental, diretores e assistentes técnico-pedagógicos de três escolas públicas municipais de uma cidade da região da Grande Florianópolis. Os relatos indicam que a formação do professor segue sendo alvo de críticas, e a realidade profissional é considerada precária, com número excessivo de estudantes, baixa remuneração e condições de trabalho inadequadas, o que traz prejuízos no atendimento individualizado aos estudantes.

Palavras-chave: Queixa Escolar; Relação professor-aluno; Condições de Trabalho.

Abstract

The Role of Teachers' Training and Professional Reality when Dealing with School Complaint

School complaint is a central phenomenon in studies on the school environment. The aim of this research was to understand how municipal public school professionals perceive teachers training and the professional reality when dealing with school complaints cases. The participants interviewed were elementary school teachers, principals and technical and pedagogical assistants from three municipal public schools in a city in the Greater Florianópolis region. The reports indicate that teacher training continues to be criticized, and professional reality is considered precarious, with an excessive number of students, low pay and inadequate working conditions, which damages the individualized assistance of students.

Key words: School Complaint; Teacher-Student Relationship; Working Conditions.

Introdução

A queixa escolar tem em seu centro o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra,

a criança ou adolescente, sua escola e sua família, sendo que o local em que surge e é sustentada é o universo escolar. Ela se refere as dificuldades no processo de escolarização, que originam encaminhamentos de avaliação psicológica ou atendimento individual (Souza, 2007; Souza, 2013; Oliveira, Bragagnolo & Souza, 2014).

Para compreender a complexidade da queixa escolar é preciso considerar todos que, diretamente ou indiretamente, são relacionados a escola, mas que nem sempre foram levados em consideração para a discussão deste fenômeno. Souza (2007) denuncia que, historicamente, as explicações para o fracasso escolar foram centradas no processo ensino-aprendizagem do estudante. Esse entendimento demarca uma alienação que desconsidera o processo de produção daquilo que emerge como um problema individualizado no corpo da criança e do jovem. O presente artigo considera que a queixa escolar não é um mero reflexo de problemas emocionais centrados no estudante, mas sim, produzida a partir da rede de relações que os integrantes da escola desenvolvem (Souza, 2007, Souza, 2009).

Pensar o ambiente escolar é coerente com a concepção de que o sujeito se estrutura na relação com o outro. Tal relação oferece elementos para que se possa investigar, compreender e atuar junto aos

envolvidos na produção e na manutenção das queixas escolares, visto que as pesquisas vêm mostrando que a grande parte das dificuldades no processo de aprender se produzem na própria escola (Souza, 2007). Isso vai de encontro ao que as pesquisas das causas da queixa escolar tradicionalmente tiveram como foco: as características dos estudantes e de seu meio familiar. Além destes meios, há a escola que, como ocorre com as instituições em geral, é um campo de contradições e paradoxos. Nela atuam forças que tendem a produzir fracasso e sofrimento nas pessoas que dela fazem parte, tais como: estratégias de homogeneização, faltas e trocas de professores, pedagogia repetitiva e desinteressante, preconceitos e humilhações, entre outros (Souza, 2007).

Todos que fazem parte da escola a reinterpretam, ressignificam e dão vida a normas, regulamentações, projetos políticos-pedagógicos e políticas educacionais que o Estado pretende implementar. Por isso, a construção de cada escola, ainda que imersa num movimento social, é sempre uma versão particular de um movimento. A prática escolar, construída por todas as pessoas que dão existência à sua vida cotidiana, não é coerente nem homogênea a toda e qualquer escola, visto que a mesma é uma formação social viva e acumulativa, e que se reinventa ao mesmo tempo que reproduz a lógica

vigente. Por vezes, nela persistem e coexistem concepções e práticas autoritárias, democráticas, modernas e tecnocráticas de se fazer a escola e o aprendizado (Souza, 2006).

Há diferentes concepções acerca da escola e suas funções, desde aquelas que buscam a preservação de crenças e valores, com uma visão domesticadora e que contribuiria para a formação de futuros trabalhadores alienados, a aquela em que a escola é elemento de socialização e que expõe o indivíduo ao pensamento científico (Gouveia, 1997). Para Leite (2006), a escola é um local onde o compromisso maior é com o processo de transmissão/produção do conhecimento. Esse processo de produção envolve, necessariamente, a interação entre pessoas, principalmente na relação professor-aluno (Leite, 2006). Com base nestas concepções, a compreensão sobre o processo de escolarização deve considerar todos os aspectos envolvidos, incluindo a relação professor-aluno construída no cotidiano escolar e o fato de que a escola, conforme é vista hoje, foi historicamente construída.

Ao se referir especificamente ao trabalho do professor, Souza (2006) menciona que essa prática profissional é repleta de desafios, que são, via de regra, enfrentados na solidão, sem um suporte de outras pessoas ou profissionais, o que pode gerar sofrimento para este trabalhador.

Professores são desencorajados e podem ser frustrados e afetados pelo regime escolar e pelas exigências que a escola faz a eles. Por vezes, eles sentem o impacto das atitudes de rejeição que a criança tem em relação a escola ou, por causa de sua própria frustração, acabam voltando ou passando suas atitudes negativas para os estudantes (Souza, 2006; Oklander, 1980). Em vários casos, desconsidera-se que os professores são diferentes, têm histórias e concepções distintas sobre aspectos como a formação contínua, o ensino, as possibilidades de desenvolvimento próprio e de seus alunos (Souza, 2006).

O exercício profissional docente pode conter diversos estressores psicossociais relacionados à natureza de suas funções e/ou contexto institucional e social onde estas são exercidas (Carlotto, 2002). Segundo Araújo e Carvalho (2009), os problemas de saúde do professor estão associados a uma elevada demanda psicológica na execução das atividades, baixo controle sobre o próprio trabalho, elevada carga horária semanal, múltiplos trabalhos/empregos e uma série de características relativas ao ambiente e organização do trabalho docente, tais como ritmo de trabalho, ambiente com condições inadequadas, relações estressantes entre professores, direção e estudantes, entre outros aspectos (Araújo & Carvalho, 2009). Nesse sentido, os professores acabam

sofrendo diante das condições precárias as quais são submetidos no seu cotidiano de trabalho, com uma remuneração baixa, jornada de trabalho extensa, tempo reduzido para a preparação de aula, correção de trabalhos e atualização (Souza, 2006; Basso, 1998). Também tem sido frequente a medicalização destes professores, que recebem diagnósticos como de depressão e síndrome de burnout, sem que, por vezes, as imposições e outras relações institucionais determinantes de seu adoecimento sejam devidamente avaliadas (Souza, 2014).

Diante de todos os elementos supracitados, estabelece-se a questão a ser respondida: qual o papel da formação e da realidade profissional dos professores no atendimento a casos de queixa escolar na percepção de profissionais de escolas públicas municipais de uma cidade da região da Grande Florianópolis?

Método

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, em que se procura focar o social como um mundo de significados para

a investigação e tem a linguagem como matéria prima (Minayo & Sanches, 1993). O pesquisador vai ao campo, busca captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, dos pontos de vista relevantes com vistas ao entendimento de determinado assunto (Godoy, 1995). O delineamento da pesquisa é de estudo de casos, modalidade de pesquisa que consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, com vistas ao detalhado conhecimento acerca do assunto (Gil, 2002).

Para a seleção dos participantes, foram contatadas as três escolas públicas municipais com o maior número de matrículas em um município da região da Grande Florianópolis, no momento da coleta de dados. Foram entrevistados um(a) professor(a), um(a) diretor ou assistente de direção e um(a) Assistente Técnico-Pedagógico(a) - ATP de cada escola, sendo estes escolhidos pela própria escola, com base na disponibilidade dos profissionais. Na sequência, apresenta-se a tabela 1 com os participantes da pesquisa e respectivos dados de identificação:

Tabela 1

Identificação dos sujeitos da pesquisa

Escola	Cargo do(s) entrevistado(s)	Tempo de atuação na área da educação	Tempo de atuação na atual escola
1	Diretora	28 anos	Dois anos (desde sua fundação)
	ATP	10 anos	Nove meses
	Professora	16 anos	Dois anos
2	Assistente de Direção	22 anos	13 anos
	ATP	5 anos	Três anos
	Professor	2 anos	10 meses
3	Diretor	18 anos	Seis anos
	ATP	10 anos	Dado indisponível
	Professora	3 anos	Três anos

O contato com participantes foi iniciado com a realização de uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação, quando foram autorizadas as coletas de dados nas escolas do referido município por meio do Termo de Ciência e Acordo entre Instituições. Também foram realizados contatos pessoais com os diretores das escolas para a autorização da pesquisa. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Sul de Santa Catarina (Parecer CEP/UNISUL: 796.611).

Em relação as técnicas de coleta de dados, foram utilizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma com foco nos professores e outra nos diretores ou assistente de direção e ATPs, cujos roteiros

foram elaborados a partir da decomposição dos objetivos da presente pesquisa. A coleta foi realizada em salas cedidas, nas próprias escolas. As entrevistas foram gravadas com gravador de voz e transcritas integralmente. Para a análise dos colhidos, foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Chizzotti (2001), se aplica a análise de textos a fim de compreender criticamente o sentido das comunicações. Foram organizadas categorias de análise definidas *a posteriori*, após imersão no conteúdo transcrito das entrevistas, pois pesquisas delineadas como estudo de caso tendem a produzir um grande número de variáveis potencialmente relevantes (Yin, 2005).

No capítulo referente a análise, os dados foram organizados nas seguintes

categorias: “formação, preparação e conteúdo estudado”, “condições de trabalho”, “remuneração”, “número de turmas e estudantes”, “carga de trabalho” e “estrutura física e funcionamento da escola”. Para a análise dos dados, foram incluídas apenas as falas dos sujeitos que fazem menção ao conteúdo analisado. Quando um dos participantes não mencionou elementos relacionados a categoria, no momento da entrevista, este não será citado.

Análise dos Dados

Considerando as particularidades de cada escola estudada e tendo em vista que cada uma delas se configura enquanto um estudo de caso específico e com particularidades significativas, optou-se por apresentar as três escolas separadamente, considerando as entrevistas com os três profissionais de cada uma delas.

Escola 1

A escola 1 faz parte da rede municipal de ensino de uma cidade da Grande Florianópolis e é dedicada exclusivamente ao ensino fundamental. Conta com cerca de 400 estudantes e localiza-se em um pequeno bairro do município.

No que diz respeito a categoria “formação, preparação e conteúdo estudado”, a diretora afirma que os professores não estão preparados para atender aos casos de queixa escolar, e argumenta que “qualquer problema de indisciplina, eles tiram o aluno da sala”. Ela afirma que “teoria é uma coisa, prática é outra”, o que é corroborado pela professora, que menciona: “a gente aprende mesmo é na prática”. Diante destas afirmações, é possível perceber a presença de um discurso que considera a preparação do professor insuficiente, além da percepção de um distanciamento entre a teoria e a prática profissional. Esses elementos podem estar relacionados ao fato de que as escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de ensino que cada escola oferece, não têm sido considerados como elementos importantes que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem (Souza, 2006).

No que tange as “condições de trabalho”, a queixa presente no relato de duas participantes (diretora e ATP) esteve relacionada à ausência de internet na escola. Apesar desse elemento ser considerado um dificultador, nenhuma das três entrevistadas identificou que as condições de trabalho na presente escola sejam ruins, pelo contrário, salientaram o apoio da Secretaria de Educação e o fato de que a estrutura da

escola é nova, o que se confirma na categoria “estrutura física e funcionamento da escola”. Nesta categoria, a diretora afirma que “a estrutura é adequada”, porém com a presença de “salas pequenas” e comenta sobre o funcionamento da escola: “nós temos regras”, como a impossibilidade de sair da escola após a entrada, a vigilância no recreio dos estudantes, impossibilidade de usar celular, entre outras. A ATP afirma que “a escola é nova, mas já tem algumas infiltrações, uns vidros quebrados”. A professora comenta que “a estrutura em si, tá bom, só que precisa mais de salas porque a demanda das crianças é demais”.

Na categoria “remuneração”, a ATP relata que “o salário do professor é muito baixo”. Já a professora afirma que “para quem está começando é um salário muito bom o do professor”. Esse dado chama a atenção, visto que a professora considera sua remuneração adequada. Tal afirmação vai de encontro ao percebido empiricamente e na própria literatura, que aponta que a má remuneração do professor continua presente nos dias atuais, sendo que o professor brasileiro tem um dos menores poderes aquisitivos frente a outros países do mundo. A média salarial continua ruim, inclusive quando comparada a profissões para as quais são necessárias habilitações acadêmicas muito menores, bem como recebem menos da metade do que alguns

profissionais com exigência de habilitação de ensino superior (Rabelo, 2010).

Na categoria “número de turmas e estudantes”, a diretora menciona que “tem aluno demais” e a ATP afirma “eu acho assim, [que o número de estudantes por turma] não favorece a aprendizagem. Pela lei, se tivesse uma outra legislação, deveria ser menos alunos”. A professora afirma que “deveria ser menos, para a gente poder atender cada aluno”. Em todos os relatos, converge a percepção que o número de estudantes por turma tem sido maior que o desejado, dificultando a prática pedagógica e a atenção a questões individuais dos estudantes. De certa forma, isto diverge da própria legislação, que indica que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (Brasil, 1996). A princípio, ao menos de acordo com os dados trazidos pelos profissionais, o número de estudantes em sala parece não estar alcançando essa “relação adequada” entre as condições materiais da escola e a quantidade de professores responsáveis, objetivada na legislação.

Na categoria “carga de trabalho do professor”, a diretora afirma que “eu tenho aqui professores de 20 e 40 horas, é puxada, eu sempre defendi que trabalhasse 20, ganhasse 30, para ele ter aquele espaço no

contra turno para se planejar”. A ATP indica que “é cansativo para o professor, se ele tivesse um tempo a mais para planejar (...) seria muito melhor”. Chama a atenção nos relatos a dificuldade do professor em ter um tempo específico para o planejamento das aulas e da presença de uma carga de trabalho que não é considerada adequada pelos profissionais.

Os dados trazidos pelos profissionais da escola convergem com uma discussão trazida por Souza (2007), que faz reflexões sobre os fatores determinantes da ocorrência de aulas de conteúdos pobres, ensinados com técnicas desinteressantes e marcados por uma relação deteriorada entre professores e estudantes. A autora arrisca afirmar que seriam as condições de trabalho (número de estudantes, turmas, remuneração, entre outros) os principais fatores na produção de aulas de baixa qualidade, e não as deficiências da formação docente. Isso demonstra, ainda mais, a necessidade de considerar a realidade profissional enfrentada pelo professor na escola para compreender a forma como ele atua junto aos casos de queixa escolar. Assim, é possível perceber que, apesar desta escola contar com um espaço físico considerado adequado, a realidade enfrentada pelos professores tem sido dificultadora da prática profissional do mesmo, interferindo na aproximação ou no

atendimento individualizado aos estudantes.

Escola 2

A escola 2 faz parte da rede municipal de ensino de uma cidade da Grande Florianópolis, é dedicada exclusivamente ao ensino fundamental e conta com cerca de mil estudantes. Nesta escola, em específico, foram entrevistados um professor, uma ATP e uma assistente de direção, devido a indisponibilidade da diretora no momento da coleta de dados.

Na categoria “formação, preparação e conteúdo estudado”, a assistente de direção afirma que “tem profissionais bem preparados e que dão conta bem do recado, [...] mas tem professores que têm mais dificuldade, né? [...] De lidar com essas necessidades dos alunos que não alcançam as notas, né?”. A ATP afirma que “eles não têm formação [para o atendimento a casos de queixa escolar]. Eles não costumam atender (...) alguns professores conseguem trabalhar diferente, mas é bem complicado”. O professor diz se considerar satisfeito com sua formação, ao afirmar que “sou satisfeito comigo porque eu busco muito, daí eu não acredito que é só formação, eu tenho princípios, eu fui criado, a minha mãe era firme, então ela educou a gente bem no sentido de educação”. Nestas afirmações, percebe-se que há uma visão,

por parte dos outros profissionais, de que os professores não se encontram preparados para sua atuação junto a estudantes com queixa escolar. Diverge, nesse sentido, a percepção do professor entrevistado, que afirma estar satisfeito com sua formação e, que esta não seria somente acadêmica, mas também moral, “vinda de berço” e baseada em princípios, o que corrobora com os dados trazidos por ele, a serem aprofundados no eixo 3, que versa sobre a forma de atendimento aos casos de queixa escolar, em que ele demonstra utilizar de argumentos de ordem moral para o atendimento a estudantes com “problemas de comportamento”.

A respeito das “condições de trabalho”, a assistente de direção afirma que “o ambiente de trabalho é um ambiente bom”. Essa afirmação não se confirma na fala da ATP, que comenta que as condições de trabalho são “terríveis” e que “a gente passa dias sem ter giz, a gente tem um quadro bem grande de professores e uma única supervisora para orientar todo mundo”. O professor apenas comenta que acha a escola adequada, mas pontua a sobrecarga de trabalho ao considerar sua atuação em três escolas diferentes.

Já na categoria “remuneração”, a assistente de direção afirma que “acho péssima a remuneração. Interfere bastante [no trabalho]”. A ATP comenta que “se trabalha muitas horas e o salário deles é

muito baixo para a quantidade de turmas que atende”. Já o professor afirma que a remuneração é “horrível, ridícula, irrisória [...], então é porque a gente está aqui por amor a causa, realmente. Eu quase não consigo manter minha família”, ele ainda pontua que a remuneração interfere na qualidade do trabalho realizado junto aos estudantes, ao afirmar que “porque se eu ganhasse mais, eu já viveria melhor. Eu vivendo melhor, eu estaria melhor para trabalhar, começa por aí”. Essas informações dão indicativos da precarização do trabalho do professor referente ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, o que, segundo Sampaio e Marin (2004) traz consequências para as práticas curriculares.

Ao encontro desses dados, na categoria “carga de trabalho”, a assistente de direção relata que alguns professores “trabalham em mais de uma escola geralmente. Ficam naquela correria, então eu já vejo que eles ficam mais sobrecarregados, né. Eu acho que a qualidade do trabalho cai bastante. Tu vê professores, às vezes, desanimados, cansados”. Tais dados destacam que o salário do professor tem sido inadequado à natureza e à quantidade de atividades. Essas informações vão ao encontro de uma queixa trazida por professores do estudo de Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), que evidenciam a dificuldade das condições de

trabalho do professor e à necessidade de se pensarem recursos metodológicos para cada estudante.

A respeito da categoria “número de turmas e estudantes”, a assistente de direção afirma que “eu acho que se fosse assim, menor quantidade de alunos nas salas, eu tenho certeza que a coisa fluiria melhor, que o professor poderia dar mais atenção individualmente”. A ATP comenta que “a maioria deles [professores] atende muitas turmas [...], estar em uma sala com 35 alunos é muito. É muito cansativo, é inclusive ruim para eles, assim, porque eles ficam apertados, né?” e também comenta que eles possuem uma grande quantidade de tarefas ao pontuar que os mesmos têm que elaborar “prova para todo mundo, e trabalho para todo mundo, aí corriji prova de todo mundo, trabalho de todo mundo”. O professor, ao falar sobre o número de estudantes, afirma que “para começar a resolver [os problemas enfrentados em sala de aula] eu teria que ter uma sala bem menos povoada do que as salas que eu tenho”.

Os dados citados neste eixo vão ao encontro do que afirma Basso (1998), ao discutir acerca do sentido e significado do trabalho docente. Ele fala que os professores seguem com uma remuneração baixa, com uma jornada de trabalho extensa, condições de trabalho inadequadas, com tempo reduzido para a preparação de

aula, correção de trabalhos e atualização. Os professores acabam tendo que conviver com uma remuneração e com condições de trabalho que não atendem a suas expectativas e necessidades, assim como não coincidem com a carga de trabalho a qual precisam dar conta em seu cotidiano. Estes elementos, conforme a fala dos profissionais, interferem na qualidade do trabalho e na possibilidade de dar um atendimento individualizado às necessidades dos estudantes.

Na categoria “estrutura física e funcionamento da escola”, a assistente de direção menciona que “teve uma grande decadência [da escola] em função dessa demanda de alunos que aumentou gritantemente, né? A gente está com falta de professor, tem falta de supervisora, tem falta de orientadora”. Sobre a estrutura física, a ATP afirma que “eu acho que a escola tem uma estrutura bastante bacana, comparada a outras escolas”. O professor afirma que “a estrutura física é ótima”, porém afirma que há dificuldades no funcionamento, como “falta muito funcionário”. A respeito das regras da escola, ele afirma que:

as escolas eu acho que tentam, no máximo, prender a atenção do aluno, né, tentar tirar tudo o que distrai ele, porque ele já não tem muito incentivo de casa, não tem cobrança, então eles

estão meio que por eles. Lógico que um celular, um facebook, é uma coisa mais atrativa do que tu ficar olhando para o professor falar de átomo, de neurônio, de carbono, de matemática, de regra de três, né?

Com base na fala do professor, pode-se refletir que a questão é muito mais complexa do que “não ter incentivo ou cobrança em casa”. Afinal, por que o celular pode ser atraente e o estudo de matemática não? Em sua tentativa de analogia com essa questão, pode-se citar Cagliari (1997), que comenta que, por vezes, bons jogadores de futebol podem ter pouco conhecimento sobre o que é o futebol, por exemplo. Assim, de um lado fica a valorização de um conhecimento científico-conceitual, que não faz, por vezes, sentido para o estudante e, de outro, algo da realidade do mesmo, como o *facebook*, que tem a sua linguagem e é aplicável imediatamente a seu cotidiano. Dessa forma, não é de se surpreender quando as crianças não aprendem “sem motivo aparente” a matemática, visto que, na escola, “as crianças são levadas a fazer coisas muito estranhas a sua realidade” (Cagliari, 1997, p. 215).

Escola 3

A escola 3 faz parte da rede municipal de ensino de uma cidade da

Grande Florianópolis e é dedicada exclusivamente ao ensino fundamental e conta com cerca de mil estudantes.

Na categoria “formação, preparação e conteúdo estudado”, a professora afirma que “é complicado, eu faço Ciências Biológicas e atuo como professora de educação especial, né? [...], mas porque eu estou em uma outra área e faço uma outra função, né?”. Isso traz elementos para se pensar no próprio processo seletivo para a entrada de professores para o atendimento de estudantes de “educação especial”, este que parece não apresentar critérios objetivos e acabam sendo escolhidos os professores “que aparecem, dão o nome”, independentemente da qualificação ou das experiências profissionais, o que pode ser um dificultador na realização do trabalho, visto que a própria professora entende essa questão como “complicada”. O diretor menciona outro importante dado sobre essa categoria quando afirma:

Eu penso que isso [a queixa escolar] não está ligada a formação do professor, a dificuldade do aluno, ele deveria de ser trabalhado dentro da dinâmica de grupo, [...], porque a gente não trabalha com um homogêneo, a gente trabalha com um grupo heterogêneo. Infelizmente, independente da formação do professor, ele não vai conseguir dar

conta disso, ok, a dinâmica de grupo não possibilita mais que isso aconteça.

A fala do diretor remete as críticas trazidas por Souza (2006), em um estudo acerca da formação de professores, em que afirma que o principal argumento dado a importância da formação continuada do professor diz respeito a um argumento de “incompetência”, em que se atribui como principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional a incompetência dos mesmos. Em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de estudantes presente nas escolas, especialmente aqueles de camadas populares, o que contribuiria para se construir uma visão essencialmente negativa sobre os professores (Souza, 2006). Dessa forma, é importante destacar que a fala do diretor não culpabiliza apenas o professor pelas queixas escolares, e sim, o que o mesmo classifica como a “dinâmica do grupo”. Pode-se pensar que a fala do mesmo vai ao encontro, ainda, das afirmações de Cagliari (1997), que afirma: quando uma criança “não sabe” algo, não quer dizer que é incapaz, mas sim, que a escola ou não ensina ou não ensina o que devia, ou ensina errado, ou ensina o certo com procedimentos inadequados à clientela. Dessa maneira, sai-se de uma lógica tradicional de síndrome de dificuldades de aprendizagem para uma

síndrome de dificuldade de ensino (Cagliari, 1997).

A discussão sobre as categorias “condições de trabalho”, “remuneração”, “número de estudantes e turmas” e “carga de trabalho” convergem para uma reflexão sobre a realidade profissional do professor. Na categoria “condições de trabalho”, o diretor relata que “diante de toda a estrutura que é estabelecida pelas escolas e que é oferecida para que o professor exerça a função de educador, não dá conta daquilo que o aluno almeja, e por isso a frustração do professor, na minha opinião”. na categoria “remuneração”, a professora afirma que “eu acho que o salário é muito baixo. trabalhamos muitas horas, né? tem professor que chega a trabalhar 60 horas devido ao salário”. a respeito da categoria “número de turmas estudantes”, o diretor afirma que o professor atende “uma faixa de 10 turmas, 350 alunos por dia. isso é um complicador. o professor com 35 estudantes dentro de uma sala, esse professor passa mais tempo chamando a atenção do estudante do que trabalhando qualquer tipo de conteúdo científico”. por fim, na categoria “carga de trabalho” do professor, o diretor afirma que “ele tem uma sobrecarga, é inaceitável dizer que um professor tem que trabalhar 60 horas para ganhar um salário que ele vai mal conseguir se manter” e complementa “daí soma-se a essa sobrecarga a falta de estrutura, a falta

de incentivo, o professor vai se sentir cada vez mais frustrado se algo não for feito”. A professora afirma que “pelo fato de ter que trabalhar muitas horas, eu acho que muitos professores acabam não tendo tempo para preparar uma boa aula, por esse motivo, como o salário é baixo, temos que trabalhar muitas horas nesses três períodos” e menciona que isso interfere “na aprendizagem, acho que uma aula bem preparada é mais atrativa para o aluno”.

Os elementos supracitados podem ser relacionados com uma discussão trazida por Basso (1998), que afirma que as condições objetivas de trabalho do professor são percebidas como limitadoras do seu trabalho, sendo traduzida por ele como frustrantes e desanimadoras. Essa questão é complexa à medida que, com condições de trabalho precárias, conforme os dados confirmados pelos profissionais entrevistados, como o professor pode desenvolver um trabalho que faça sentido para ele e para o estudante? O que se têm percebido é que os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática que compromete a qualidade do trabalho do mesmo e, por consequência, do próprio ensino. Assim, com a falta de tempo para planejamento, por exemplo, cuja tarefa de ensinar – não necessariamente por falta de vontade do professor – acaba sendo repetir conteúdos imutáveis, torna-se restrita a possibilidade de o professor ampliar seus

conhecimentos e de crescer como profissional e ser humano, podendo trazer a alienação e o próprio sofrimento no trabalho.

Na categoria “estrutura física e funcionamento da escola”, tanto o diretor, como a professora, pontuam que a estrutura física é adequada. Sobre o funcionamento, o diretor afirma “eu considero a escola extremamente tranquila para se trabalhar a nível de disciplina. Grande número de professores são efetivos, então, a escola já tem uma rotina estabelecida”, porém, ele afirma que “essa rotina poderia ser melhorada se a gente conseguisse estabelecer de maneira mais eficaz regras e normas que dizem respeito aos alunos”. Dessa forma, percebe-se que, a princípio, a estrutura física não tem sido percebida com uma barreira para o aprendizado na escola, sendo entendida como adequada pelos profissionais, porém, um ponto de destaque na fala do diretor diz respeito a necessidade do cumprimento das “normas”, elemento que, segundo ele, tem dificultado a rotina escolar. Tal dado vai ao encontro de uma percepção historicamente produzida de que a educação teria a tarefa de disciplinar a criança e inculcar-lhe regras através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos (Kramer, 1984 citado por Souza, 2013).

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou indicar que a “questão-queixa” é maior do que o próprio professor, embora ele desempenhe um papel importante nessa questão, visto que é um componente essencial do contexto escolar e social da vida dos estudantes. A ideia deste artigo foi tratar da queixa escolar enquanto algo produzido a partir de diversos aspectos e elementos da realidade escolar e social da criança, não desconsiderando nenhum dos aspectos citados, e sim, tratando-os enquanto elementos importantes de algo essencial a ser debatido: a produção da queixa escolar. Ao não encontrar um bode expiatório, um culpado pela queixa escolar, entende-se a complexidade do fenômeno estudado, não buscando no professor uma resposta isolada para a compreensão de todo o processo envolvido, ainda que entendendo o importante papel da formação e da realidade profissional no atendimento aos estudantes.

Especificamente sobre a formação do professor, essa segue sendo alvo de críticas por parte dos demais profissionais (e até dos próprios professores), que entendem a formação como não sendo suficiente para que o professor esteja preparado para a realidade a qual se depara no trabalho. Chama a atenção que tal argumento sobre a formação apareceu de forma desvinculada da realidade

profissional, ou seja, discute-se sobre uma formação insuficiente, número excessivo de estudantes e turmas, condições pouco adequadas de trabalho e carga de trabalho excessiva, enquanto empecilhos à atividade profissional, mas é recorrente a análise destes elementos de forma isolada, atribuindo à formação do professor um papel de responsabilidade pela dificuldade nos atendimentos a casos de queixa escolar.

No que tange a realidade de trabalho do professor, ainda que a maioria das escolas se apresenta com uma estrutura física considerada adequada pelos participantes, foram encontrados relatos de salas de aula com número excessivo de estudantes e com condições de trabalho inadequadas. Praticamente todos os professores atendiam grande número de turmas e possuíam remuneração considerada baixa, o que já confirma os dados já levantados por outros autores (Basso, 1998; Souza, 2006; Souza, 2007). O presente estudo aponta para a necessidade de melhoria das condições de trabalho nas escolas. Este parece um dos caminhos para que um olhar individualizado para que as especificidades e singularidades dos estudantes sejam notadas. Também se aponta a necessidade de apoio e assessoria sistematizada para que os educadores tenham condições de avaliar coletivamente suas práticas pedagógicas e pensarem subsídios metodológicos que contemplem

cada estudante, conforme já salientado por Oliveira, Bragagnolo e Souza (2013).

Esses apontamentos também reiteram a discussão sobre a necessidade de construção de novas relações de trabalho na escola. É esperado o enfrentamento coletivo de condições objetivas e subjetivas que dificultam o aprendizado escolar, de modo a possibilitar a ampliação do conhecimento e a valorização da experiência prática de cada professor (Basso, 1998). Destaca-se, assim, a necessidade do avanço do conhecimento acerca da prática profissional dos professores e dos desafios que o mesmo encontra no seu cotidiano de trabalho, marcado por dificuldades e, por vezes, pela desvalorização de um trabalho complexo e necessário para o aprendizado dos estudantes.

Outra questão que merece destaque é a própria história dos profissionais entrevistados, que possuem, via de regra, vasta experiência profissional. A maior

parte deles já atuou em ambientes de extrema vulnerabilidade social e violação de direitos e, mesmo com todas as dificuldades elencadas ao longo do texto, parecem acreditar na educação e no fazer docente, o que pode ter relação com sua atuação tão longa junto aos estudantes. Algo a ser ressaltado é o momento da coleta dos dados nas escolas, em que o pesquisador se deparou com escolas “com portas abertas” para a pesquisa, já que todas as contatadas aceitaram a participação e com a presença de profissionais bastante disponíveis para relatar, discutir e até repensar suas práticas. Todos os elementos apontados ressaltam a importância do estudo realizado, ao mesmo tempo que indicam a necessidade de aprofundamento em outras pesquisas sobre a temática, que possam também compreender o entendimento dos próprios estudantes e suas famílias, dando conta, ainda mais, da complexidade do fenômeno estudado.

Referências

- Araújo, T. M., & Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, 30(107), 427-449. DOI 10.1590/S0101-73302009000200007.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, 19(44), 19-32. DOI 10.1590/S0101-32621998000100003.
- Brasil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

- Cagliari, L. C. (1997). O Príncipe que virou sapo – considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. In M. H. S. Patto. *Introdução a queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de bournout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29. DOI 10.1590/S1413-73722002000100005.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29. DOI 10.1590/S0034-75901995000300004.
- Gouveia, A. J. (1997). A escola, objeto de controvérsia. In: M. H. S. Patto. *Introdução a queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leite, S. A. S. (2006). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Minayo, M. C. de, & Sanches, O. (1993) Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, 9(3), 239-262. DOI 10.1590/S0102-311X1993000300002.
- Oklander, V. (1980). *Descobrendo Crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Sammus Editorial.
- Oliveira, J. L. A. P., Bragagnolo, R. I., & Souza, S. V. de. (2014). Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 477-484. DOI 10.1590/2175-3539/2014/0183770.
- Rabelo, A. O. (2010). A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em revista*, 26(1), 57-87. DOI 10.1590/S0102-46982010000100004.
- Sampaio, M. M. F., & Marin, A. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1203-1225. DOI 10.1590/S0101-73302004000400007.
- Souza, D. T. R. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*. 32(3), 477-492. DOI 10.1590/S1517-97022006000300004.
- Souza, B. P. (2007). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: B. P. Souza (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P. (2007). Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento. In B. P. Souza (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In B. P. Souza (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. DOI 10.1590/S1413-85572009000100021.

Souza, S. V. (2013). *O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Souza, B. P. (2014). Puxando o Tapete da Medicalização do Ensino: Uma Outra Educação É Possível. *Nuances: estudos sobre Educação*, São Paulo, 25(1), 299-316. DOI 10.14572/nuances.v25i1.2733.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Os autores:

Lucas Schweitzer é psicólogo formado pela Universidade do Sul de Santa Catarina, com especialização em Avaliação Psicológica. Mestre e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É coordenador do curso de especialização em Psicologia Organizacional e do Trabalho da ACE/FGG. Email para contato: lucass.schweitzer@gmail.com

Simone Vieira de Souza possui graduação em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1995); especialização em Psicologia e Saúde Coletiva (1996) pela Universidade do Sul de Santa Catarina; formação Clínica em Gestalt-Terapia (1998) pelo Centro de Estudos e Formação em Gestalt-Terapia do Paraná; mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Professora na área Educação e Infância: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua no Curso de Pedagogia. Membro do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional/LAPEE da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: sivieira@hotmail.com

Recebido em: 18/12/2017

Aprovado em: 10/04/2018