

Guisso, L. & Gesser, M. Estratégias utilizadas por professores ante os desafios no processo de escolarização de estudantes do ensino fundamental

Estratégias utilizadas por professores ante os desafios no processo de escolarização de estudantes do ensino fundamental

Strategies used by teachers to face challenges in the schooling process of elementary school students

Estrategias utilizadas por los maestros frente a los desafíos en el proceso de escolarización de estudiantes de la educación primaria

Luciane Guisso¹

Marivete Gesser²

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender as principais estratégias utilizadas por professores para lidar com os desafios presentes no processo de escolarização. A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou o referencial teórico da perspectiva histórico-cultural de Vygotski, empregando as técnicas de observação participante e de grupo focal. Doze docentes participaram de um grupo focal e foram ouvidos em relação às estratégias utilizadas para lidar com os desafios no processo de escolarização. As informações obtidas foram analisadas com base nos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006, 2013). Os docentes mencionaram recorrer ao auxílio da equipe pedagógica quando sentem que não conseguem lidar com questões de comportamento e aprendizagem dos estudantes. Utilizaram a intervenção de especialistas fora do contexto escolar, pois acreditam que muitos de seus estudantes não aprendem em função de questões cognitivas ou neurológicas. Identificou-se pouca reflexão acerca da implicação dos docentes no processo de escolarização que protagonizam.

Palavras-chave: Professores. Estudantes. Estratégias pedagógicas.

Abstract

This paper aims to understand the main strategies used by teachers to deal with challenges present in the schooling process. The research, based on a qualitative approach, used Vygotsky's Cultural-historical perspective as a theoretical reference, employing participant observation and focus group techniques. Twelve teachers participated in a focus group and were heard in relation to the strategies they used to deal with challenges in the schooling process. The information obtained was analyzed based on the Meaning Cores of Aguiar and Ozella (2006, 2013). Teachers mentioned requesting support from pedagogical teams when they feel they cannot deal with student behavior and learning issues. They used interventions of specialists outside the school context, believing that many of their students do not learn because of cognitive or neurological issues. Little reflection has been identified about the involvement of teachers in the schooling process they perform.

Keywords: Teachers. Students. Pedagogical strategies.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação de Psicologia (UFSC).

² Professora de Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Guisso, L. & Gesser, M. Estratégias utilizadas por professores ante os desafios no processo de escolarização de estudantes do ensino fundamental

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo comprender las principales estrategias utilizadas por los maestros para hacer frente a los desafíos presentes en el proceso de escolarización. La investigación, de cuño cualitativo, utilizó el referencial teórico de la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, utilizando las técnicas de observación participante y grupo focal. Doce docentes participaron de un grupo focal y fueron escuchados con relación a las estrategias utilizadas para hacer frente a los desafíos en el proceso de escolarización. Las informaciones obtenidas fueron analizadas con base en los núcleos de significación de Aguiar y Ozella (2006, 2013). Los docentes mencionaron recurrir a la ayuda del equipo pedagógico cuando sienten que no logran lidiar con cuestiones de comportamiento y aprendizaje de los estudiantes. Utilizaron la intervención de especialistas afuera del contexto escolar, pues creen que muchos de sus estudiantes no aprenden en función de cuestiones cognitivas o neurológicas. Se identificó poca reflexión acerca de la implicación de los docentes en el proceso de escolarización que protagonizan.

Palabras clave: Maestros. Estudiantes. Estrategias pedagógicas.

Introdução

No decorrer das cinco últimas décadas, a Educação Brasileira vivenciou mudanças significativas, como: a ampliação do acesso dos estudantes à escolarização, a política de expansão do quadro docente e uma profunda cisão entre o ensino público e privado. Todo esse cenário culminou em modificações relacionadas às estratégias dos professores, adotadas para lidar com os desafios no processo de escolarização dos estudantes (Candau, 2014; Lins, Araújo & Minervino, 2011). Em relação à escola pública, houve um aumento da complexidade de questões que passaram a interferir na qualidade do ensino e na permanência dos estudantes nesse espaço (Heckert & Rocha, 2012).

As estratégias docentes correspondem a possibilidades que o professor constrói, no decorrer do tempo, para atender às situações que se apresentam em seu cotidiano de trabalho. O docente acaba por ser um gestor do seu fazer, criando novas formas de enfrentamento das demandas apresentadas, bem como um produtor de saberes, uma vez que articula novas resoluções das questões escolares que se apresentam diariamente (Barros, Teixeira & Aragão, 2008).

No contexto atual, o processo de escolarização ainda se centra na figura do professor, que acaba sendo visto como o detentor do conhecimento, reproduzindo práticas de ensino repetitivas, com aulas expositivas e pouca valorização das experiências dos estudantes que ali se encontram. As estratégias adotadas acabam voltadas para uma prática unilateral, com pouco investimento no diálogo e no fomento do pensamento crítico do estudante (Stacciarini & Esperidião, 1999). Ademais, há dificuldade de os professores reconhecerem que a atividade educacional deve ser construída nas e pelas relações sociais estabelecidas, sendo estas promotoras de desenvolvimento. Assim, as

relações humanas e humanizadoras devem ser configuradas de maneira intencional, e é por meio delas que o estudante vai regulando seu comportamento e aprendendo (Jesus & Souza, 2017).

Embora haja dificuldades de os professores compreenderem a atividade educativa como relacional, o ensino tem sido apontado pelos docentes como cada vez mais complexo de ser executado. Há presença constante da imprevisibilidade e multiplicidade de tarefas. Muitos docentes alegam que passam muito tempo preenchendo papéis, em vez de pensar e estar com seus estudantes. Percebe-se, desse modo, certa ambivalência entre o exercido pelos docentes e o esperado deles (Flores, 2011). Desse modo, as próprias estratégias de trabalho adotadas pelos professores acabam sendo emergenciais para atender a demandas específicas e sanar conflitos pontuais.

Além disso, as concepções docentes relacionadas às dificuldades de aprender e as estratégias decorrentes destas estão cada vez mais ancorados a uma perspectiva biomédica voltada à patologização e medicalização do fracasso escolar (Cord, Gesser, Nunes & Storti, 2015). Com base nessa concepção, busca-se avaliar, diagnosticar, patologizar e medicalizar os fenômenos psicossociais, retirando deles o seu caráter histórico e social e reduzindo à explicação, à dimensão individual (Pizzinga & Vasquez, 2018; Gomes & Simoni-Castro, 2017; Gesser, 2013).

Para Dejours (1993), a relação homem-trabalho nunca deve ser vista como isolada. As estratégias ativas criadas pelos sujeitos refletem suas relações com outros que também enfrentam as mesmas situações. Desse modo, presencia-se no cotidiano escolar a existência de estratégias marcadas por soluções externas ao contexto da sala de aula com intervenções individualizadas, em que se busca o auxílio da equipe pedagógica, bem como o encaminhamento ao saber médico como “recurso” resolutivo dos ditos

desafios, no processo de escolarização dos estudantes.

Diante do exposto, acredita-se que os docentes, por estarem diariamente mergulhados na efetivação de um saber amplo, carecem de espaços para discussão da sua prática e de estratégias a serem utilizadas em seu fazer profissional. Também, são poucos os espaços que eles têm para formações continuadas que poderiam ser promovidas em horário de trabalho (Cunha & Prado, 2010). Tal contexto é reflexo das políticas educacionais atuais que pouco ou nada dialogam com as experiências concretas dos profissionais, crianças, adolescentes e famílias. Sendo assim, os professores diariamente precisam (re)criar estratégias para atender, conforme sua compreensão, aos direitos sociais dos estudantes que ali se encontram (Heckert & Rocha, 2012). Desse modo, a presente pesquisa teve como objetivo compreender as principais estratégias utilizadas por professores para lidar com os desafios presentes no processo de escolarização.

Método

Esta pesquisa se refere a um recorte da pesquisa intitulada “Sentidos atribuídos às dificuldades no processo de escolarização por professoras/es dos anos iniciais do ensino fundamental”, no qual optou-se por abordar o núcleo de significação “Estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os desafios presentes no processo de escolarização”. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, cujo referencial teórico-metodológico utilizado se baseia na perspectiva histórico-cultural de Vygotski (1996, 2000). O colégio selecionado, para este estudo, atende estudantes do 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

A escolha pelo local de estudo se refere ao fato de a instituição contemplar os professores que lecionam para o nível de

estudo selecionado para a pesquisa (1º ao 5º ano). A escolha por professores que lecionavam para grupos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental foi efetivada em função da própria dinâmica da instituição. Estudantes do 1º ao 5º ano têm um professor principal que leciona as matérias gerais, um professor de artes e um professor de educação física. São professores que passam mais tempo com os estudantes, conhecendo-os mais e os acompanhando de forma mais intensa no seu processo de escolarização.

A pesquisadora foi à instituição de duas a três vezes por semana em períodos alternados, combinados com a direção e com os próprios professores, num tempo de 3 meses (março a maio de 2016). Esse fato possibilitou estabelecer um canal mais próximo de comunicação e criar um vínculo com os docentes, que puderam falar mais abertamente de suas estratégias no processo de escolarização dos estudantes. Em função da dinâmica da instituição, os professores eram ouvidos separadamente ou em pequenos grupos, antes do início das aulas ou no intervalo.

Conforme as conversas foram acontecendo, foi possível perceber que as estratégias utilizadas pelos docentes, perante os desafios no processo de escolarização, se assemelhavam. Desse modo, foi proposta a realização de um grupo focal no qual os professores pudessem falar mais sobre suas experiências.

Neste trabalho, foi utilizada a técnica de observação participante, durante a permanência no campo. Esta se caracteriza “pela promoção de interatividade entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto no qual eles vivem” (Fernandes & Moreira, 2013). A técnica possibilita ao pesquisador interagir com os sujeitos em um exercício de alteridade. Propõe-se convívio, além do intercâmbio de experiências.

Também foi utilizada a técnica de grupo focal com professores de estudantes que estavam entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental. Essa técnica pode ser considerada uma entrevista em grupo com a emergência de múltiplos pontos de vista em relação a um tema previamente determinado, ancorando-se na experiência cotidiana de cada integrante do grupo (Gatti, 2012). O grupo focal é uma técnica pertinente, pois possibilita a participação ativa dos participantes. Dessa forma, é importante que os participantes tenham alguma característica em comum e vivência com o tema discutido.

A interação presente no grupo focal é fundamental, pois possibilita produzir trocas que dificilmente aconteceriam fora daquele contexto, por exemplo, numa entrevista individual (Kind, 2004; Carlini-Cotrim, 1996). Backes *et al.* (2011, p. 439) complementam afirmando que a técnica do grupo focal vem “permitindo explorar as concepções e experiências dos participantes, podendo ser usada para examinar não somente o que as pessoas pensam, mas como elas pensam e porque pensam assim”.

Dessa maneira, realizou-se um encontro, com a participação de 12 docentes dos 22 ouvidos durante as observações realizadas. Perguntas guiadoras foram utilizadas para fomentar a conversa entre os participantes. Também, os recursos de câmera de vídeo e dois gravadores foram colocados em locais estratégicos da sala, para assegurar a gravação em áudio e vídeo. Na efetivação do grupo focal, houve a presença de um observador externo que realizou anotações referentes à dinâmica do grupo e que estava familiarizado com o tema de pesquisa, conforme propõe Kind (2004). O registro foi efetivado com a concordância dos participantes, assegurando a eles a confidencialidade das informações e o sigilo.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa

Catarina – UFSC (CEPSH/UFSC) e aprovado sob o certificado número 51599315.6.0000.0121 em 18/2/2016. Foram considerados todos os procedimentos éticos relacionados aos princípios de proteção dos direitos humanos, bem-estar e dignidade dos participantes.

Foram assegurados aos participantes que, em qualquer momento, caso sentissem qualquer desconforto em relação ao tema da pesquisa, poderiam desistir de participar. Além disso, todos foram informados de que a pesquisadora estaria disponível para ouvi-los individualmente, bem como, caso necessário, poderia encaminhá-los ao Serviço de Atenção Psicossocial da universidade. Os participantes assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, sendo que uma ficou com eles e outra, com a pesquisadora.

Destaca-se também que, antes da realização do grupo focal, foi garantido aos participantes que os registros em áudio e vídeo somente seriam utilizados pela pesquisadora, sendo que, na transcrição das falas, seus nomes seriam substituídos por nomes fictícios.

A análise deste trabalho foi realizada com base nos núcleos de significação, conforme descritos por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Esse procedimento metodológico permite que se apreendam os sentidos do material qualitativo por meio da análise e organização de etapas, a saber: pré-indicadores, sistematização dos indicadores e sistematização dos núcleos de significação. Neste trabalho, seguem-se os resultados do núcleo *Estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os desafios no processo de escolarização dos estudantes*, que agruparam os seguintes indicadores: a) auxílio de especialistas diante do aparecimento de desafios na aprendizagem dos estudantes; b) auxílio da equipe pedagógica e dos professores.

Resultados e discussão

O núcleo “Estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os desafios presentes no processo de escolarização” é resultado da articulação dos indicadores relacionados às formas utilizadas e buscadas pelos professores ante os desafios no processo de escolarização de estudantes. Como poderá ser observado nos indicadores, as informações obtidas nesta pesquisa apontam para compreensões pautadas em uma perspectiva patologizante e medicalizante desses processos, na qual busca-se soluções simplistas e reducionistas em vez de se considerar a complexidade dos fenômenos presentes no âmbito da educação, como propõe a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski.

a) Auxílio de especialistas diante do aparecimento de desafios na aprendizagem dos estudantes

Em relação ao indicador “Auxílio de especialistas diante do aparecimento de desafios na aprendizagem dos estudantes”, percebe-se que os encaminhamentos para avaliação de profissionais de outras áreas vêm sendo utilizados pelos atores sociais da escola. A busca, nesse sentido, é por soluções para os desafios vistos como problemas de comportamentos e aprendizagens dos estudantes que sentam nos bancos escolares, no decorrer do processo de escolarização.

Segundo Moysés e Collares (2013), na realidade ocidental há um constante deslocamento de problemas que fazem parte da vida para o campo médico em função das transformações presenciadas coletivamente, socialmente e politicamente. Assim, verifica-se que questões sociais, por exemplo, são transformadas em questões médicas. Tal fato individualiza no sujeito as causas de suas dificuldades e ausenta da discussão outros autores envolvidos. No contexto escolar, conforme Guarido e Voltolini (2009), há um apelo ao saber médico para “corrigir” as ditas dificuldades

de aprendizagem e de comportamento dos estudantes. O discurso em voga associa problemas neurológicos com o não aprender e não se comportar de forma adequada em sala de aula, o que reflete na medicalização da vida escolar.

Para Heckert e Rocha (2012), com a universalização do ensino fundamental público no Brasil, a qualidade da escolarização passou a ficar comprometida, e, com o passar dos anos, os diagnósticos médicos se sobressaíram. Assim, houve uma notória “falência” do ensino, uma vez que apresenta dificuldades em lidar com a complexidade das questões da escolarização, não conseguindo assegurar a todos a aprendizagem necessária. Nesse contexto, a medicalização acabou ganhando espaço, funcionando como “mantenedora da ordem”, fato que a escola não conseguia mais regular.

Os resultados obtidos no grupo focal realizado evidenciaram que o processo de patologização e medicalização dos estudantes com dificuldades escolares, por meio de um diagnóstico médico, é significado por alguns professores como algo muito positivo, conforme a fala da Professora Liana: “Hoje eu tive uma glória assim, com a XX [referindo-se à estudante]. Que a mãe da XX veio, que foi descoberto o que que a XX tem. [...] A XX tem um lado do cérebro que não capta, que não capta os sinais, né”. Com base na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski, pode-se afirmar que há um contexto histórico e cultural que busca na criança que não aprende a explicação de fenômenos complexos, como o relacionado às dificuldades escolares (Jesus & Souza, 2017; Gesser & Nuernberg, 2011). Por meio da decisão de encaminhamento médico, perde-se a oportunidade de se construir, com os demais docentes, práticas educativas voltadas ao acolhimento dos diferentes modos de aprender. Destaca-se ainda que esse contexto é perpassado e constituído por meio do modelo biomédico,

e produz processos de exclusão em diferentes níveis de ensino (Gesser & Nuernberg, 2017).

Os professores relatam que existem casos em que solicitam a avaliação de especialistas para os desafios no âmbito escolar, mas a família não efetua o encaminhamento. Uma das docentes comenta: “Tem muitos pais que a gente encaminha, aí tu dá um tempo, tu não vê retorno nenhum, chama de novo, ah é porque eu não levei, aí é porque eu não sei o que” (Daiana). Outra docente menciona a não efetivação do encaminhamento pelos pais: “é encaminhado. Mas o que acontece. Muitos pais saem daqui dizendo que vão levar no médico e a gente nunca vê [...]” (Ana). Os encaminhamentos são realizados partindo-se da premissa de que as dificuldades de aprendizagem têm causas externas à escola, sendo decorrentes das relações familiares, da condição de vida da criança, entre outros fatores, conforme também identificado no estudo realizado por Jesus e Souza (2017). Também se percebe na fala da professora certa “acusação” da família, que parece não fazer seu papel de dar o encaminhamento solicitado, ao mesmo tempo em que se sente vítima por não conseguir atender o estudante e o auxiliar no processo de escolarização. Ademais, identificou-se que os desafios no processo de escolarização mobilizam sentimentos de ambiguidade, angústia, frustração, ansiedade e incapacidade nos docentes que estão à frente das salas de aula, conforme também apontado no estudo de Collares e Moysés (1992).

Na fala dos professores, é mencionado que existem famílias que não efetuarão o contato com especialistas em função do recurso financeiro. Isso aparece na fala da professora: “Eu tenho um caso que vai ter que ser particular e ainda estão juntando dinheiro” (Joana). Percebe-se, na fala da professora, que a família parece ter recebido o encaminhamento da escola, mas

ainda não conseguiu efetivá-lo. No entanto, há certa ideia de que o problema da criança “está encaminhado”, aguardando apenas a família “juntar” dinheiro para resolvê-lo. Percebe-se um esgotamento das estratégias utilizadas por esses professores no contexto da sala de aula, assim, outros profissionais acabam sendo vistos como possíveis na resolução das dificuldades do estudante. Tal ação configura na desresponsabilização da escola em relação à dificuldade de escolarização do estudante, uma vez que ele foi encaminhado para resolver seu “problema” externamente a esse contexto.

Também, na narrativa dos professores, são destacados casos em que a família deseja um diagnóstico médico para o filho. Tal fato é retratado na fala da professora: “Ah, e o contrário também, o aluno não faz nada e a família quer que o aluno tenha alguma coisa. [...] a mãe quer que tenha alguma coisa” (Elisa). Outra professora complementa ao dizer “só quer o laudo [...]”. Aí ele precisa do segundo professor” (Beatriz).

Entende-se que é necessário contextualizar o que a família compreende por diagnóstico, sendo que isso precisa ser problematizado *com* esta. Dizer que a família “quer apenas um laudo”, representa uma explicação simplista que pouco contribui para o entendimento da complexidade que envolve medicalização da aprendizagem e as estratégias buscadas e encontradas pelas famílias para lidar com tal situação. Pois, muitas vezes, no olhar da família, o filho ter um diagnóstico pode representar a possibilidade de ser mais bem acompanhado por outro professor e receber melhor orientação em relação às suas dificuldades diárias.

Portanto, informações relacionadas a esse indicador apontaram que as dificuldades de aprendizagem são tanto predominantemente entendidas pelos professores como são intrínsecas aos estudantes e à realidade das famílias. Tal fato contribui para a realização de

encaminhamentos para o diagnóstico e medicalização dos estudantes, conforme também identificado no estudo de Prudencio, Gesser, Oltramari e Cord (2015).

Assim, há um olhar normatizador aprendido em que se perpetuam discursos que corroboram para as práticas de patologização e medicalização das dificuldades escolares por parte da escola. Entende-se, desse modo, que situar o saber médico difundido ao longo dos anos e atentar-se para a necessidade do acolhimento da diversidade e singularidade da existência humana são questões fundamentais de serem trabalhadas com os educadores, no contexto de escolarização dos estudantes. Também, é fundamental compreender como as políticas educacionais vêm sendo pensadas e como estão sendo geridas, uma vez que pouco dialogam com os estudantes, professores e famílias. Ademais, destaca-se que a fala dos professores evidencia o pouco amparo às suas dúvidas, suporte às suas demandas e a ausência de espaços coletivos de discussão e de reflexão sobre o seu fazer, o que contribui para que eles pensem que sempre a melhor solução é o encaminhamento para especialistas externos, uma vez que se sentem muito desafiados a lidar com estudantes que apresentam características de aprendizagem e de comportamento diversos.

b) *Auxílio da equipe pedagógica e dos professores*

No segundo indicador, “Auxílio da equipe pedagógica e dos professores”, são identificadas estratégias adotadas pelos professores no âmbito escolar para atender aos desafios da escolarização dos estudantes. Constatou-se que os docentes têm a expectativa de que os estudantes sejam disciplinados e mantenham uma determinada ordem na sala de aula. Baseado nisso, quando não conseguem encontrar soluções para os desafios presentes no cotidiano escolar, os docentes buscam, como uma das estratégias, trocar ideias com

colegas de trabalho e, na maioria das vezes, encaminhar os estudantes para os profissionais da coordenação, para que eles possam realizar os encaminhamentos necessários à resolução do suposto problema.

Em relação ao atendimento da equipe pedagógica da escola, pode-se identificar que alguns professores contam com esse recurso. Isso pode ser identificado na fala de Ana, a qual ressalta que se sentiu amparada quando precisou desse suporte. Para ela:

Eu não posso reclamar. Os pais que eu chamo, sou atendida. [...] Elas ali todas às vezes que foi solicitado, estou falando por mim; tá gente! Eu nunca pude dizer assim: “oh! Não me atenderam”. Sempre fui atendida em relação a aluno, né! Porque geralmente eu procuro chamar quando eu estou preocupada com a questão da aprendizagem (Ana).

O depoimento aponta que há a possibilidade de busca de amparo na equipe pedagógica da escola para a resolução das problemáticas relacionadas às dificuldades no processo de escolarização dos estudantes. Na escola, quando supervisores e professores têm um bom relacionamento, há uma tendência de melhor funcionamento dessa instituição em geral. Dessa forma, as sugestões dadas pelos colegas são levadas em consideração, e a comunicação acaba sendo fluida entre os próprios docentes e estudantes (Freschi & Freschi, 2013). Sendo assim, a fala da professora Ana confirma a importância do “amparo” da equipe pedagógica para o seu trabalho em sala de aula.

O auxílio dos colegas de trabalho aparece como *busca* pelos professores do grupo focal realizado. Esse aspecto ressalta a importância e necessidade de relações de trabalho agregadoras. Na fala da professora, tal estratégia é evidente “Melhor coisa que tem, quantas vezes e eu peço uma ajuda. [...] eu estou indecisa em tal coisa. Às vezes eu converso com ela, ela me dá uma ideia que

eu nem imaginei. Às vezes a gente faz essa troca” (Joana).

Analisando essas relações com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotski, podemos afirmar que as relações intersubjetivas estabelecidas entre os professores medeiam a constituição de novas formas de pensar, sentir e agir na atividade docente (Gesser & Nuernberg, 2011). Isso aponta para a necessidade de se promover espaços legitimados de trocas e construções coletivas voltadas ao enfrentamento das dificuldades presentes no processo de escolarização.

Esses espaços coletivos também são importantes para a promoção da saúde dos profissionais da educação. Para Gonzaga (2014), a qualidade de vida no trabalho não ocorre somente com bons salários, planos e benefícios, mas também nas relações com os colegas de trabalho e direção que valorizam o respeito à diferença. No grupo focal realizado, os docentes reconhecem as relações com os pares e o suporte da equipe pedagógica da escola como primordiais para a efetivação do seu trabalho diário.

Percebe-se, desse modo, que a relação com outros colegas de trabalho se refere a uma tentativa de reconhecimento da sua identidade, o que remete a um sentimento de pertença a um coletivo ou comunidade (Marino & Muniz, 2006). Quando os docentes conseguem desenvolver relações mútuas no espaço de trabalho, o sentimento de apoio, escuta e auxílio faz despertar mais reconhecimento das suas angústias e competências, bem como os aproximam, fazendo perceber que vivenciam e passam por experiências parecidas em seu cotidiano.

No entanto, durante as observações participantes e conversas informais na escola, a maioria dos docentes relata que o *suporte da equipe pedagógica é superficial*. Eles questionaram o trabalho realizado pela equipe pedagógica, pois mencionaram não haver um retorno da intervenção feita, um compartilhar do trabalho realizado.

Comentaram que, muitas vezes, os estudantes realizaram atividades não apropriadas em sala de aula para irem à direção “ficar desenhando ou aproveitar o ar-condicionado”. Além disso, quando a coordenação pedagógica chama as famílias para conversar sobre questões relacionadas aos estudantes, os professores não participavam das conversas. Assim, pelo relato dos docentes, percebe-se uma fragmentação do trabalho de sala de aula pela coordenação, uma vez que não há possibilidade de diálogo entre os profissionais e construção conjunta de estratégias mais inclusivas de ensinar e aprender.

Conforme o exposto, os indicadores “Auxílio de especialistas diante do aparecimento de desafios na aprendizagem dos estudantes” e “Auxílio da equipe pedagógica e dos professores” possibilitam a compreensão do núcleo de significação “Estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os desafios no processo de escolarização dos estudantes”. As significações atribuídas pelos professores em relação às estratégias de trabalho permitem compreender que eles recorrem ao auxílio de profissionais externos para solucionar os desafios que enfrentam no processo de escolarização dos estudantes, significando as demandas de aprendizagem como decorrentes de dificuldades cognitivas e comportamentais dos alunos. Desse modo, a família é chamada para ajudar na busca de soluções para os problemas identificados, sendo que se espera que ela recorra a especialistas e, assim, encontre a melhor solução, e o estudante retorne ao cenário escolar “curado”.

Portanto, embora é possível afirmar, com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotski, que o contexto social no qual a criança está inserida, do qual a escola também faz parte, participa ativamente da construção das dificuldades de aprendizagem, os professores tendem a

significá-las com base no modelo biomédico, corroborando com o que foi identificado por Cord *et al.* (2015). A teia de relações e a corresponsabilização docente, em relação aos desafios presenciados, parecem ser pouco refletidas pelos professores ouvidos. Repensar essa configuração parece ser um ponto importante que pode auxiliar em novas estratégias de ação a serem utilizadas pelos educadores em relação aos estudantes percebidos com dificuldades relacionadas à escolarização. Também, os professores entendem como importante o respaldo da equipe pedagógica e colegas de trabalho no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano. Apesar de serem momentos escassos, no cotidiano pesquisado, as trocas e apoio entre os colegas são aspectos promotores de saúde importantes de serem considerados no contexto de trabalho docente, os quais necessitam estar presentes cada vez mais no contexto escolar (Candau, 2014).

Pelas falas dos docentes, foi possível identificar que a escuta proporcionada pelo grupo focal e as relações intersubjetivas que ocorreram por meio dos processos de mediação com a pesquisadora e entre as diferentes participantes constituíram-se num poderoso espaço não somente voltado para o alívio da tensão experimentada pelos professores no cotidiano da escola, mas também para a emergência de novas sínteses relacionadas aos desafios presentes no processo de escolarização. Nesse espaço, os docentes conseguiram, com trocas dialógicas, identificar que eles não têm dado conta de criar estratégias voltadas à resolução das dificuldades presentes nos processos de escolarização sozinhos, e que eles poderão se beneficiar com a construção de espaços de diálogo e troca entre os diferentes profissionais que compõem a escola.

Percebeu-se que as trocas de experiências ocorridas no grupo focal contribuíram para a emergência de novas significações no que se refere à percepção

da importância dos espaços coletivos tanto para o compartilhamento de sentimentos quanto de angústias. Além disso, também funcionou como um espaço para a troca de ideias referentes aos desafios cotidianos e em relação ao processo de ensino-aprendizagem, os quais muitas vezes os paralisam diante dos desafios.

Constata-se, dessa maneira, a urgente necessidade de construção de espaços de formação conjunta dos profissionais da escola, para que eles possam, a partir das dificuldades enfrentadas cotidianamente no contexto escolar, criar práticas educativas inclusivas de todos os estudantes.

Considerações finais

O objetivo do presente trabalho foi compreender as principais estratégias utilizadas por professores para lidar com os desafios no processo de escolarização, em uma escola pública de uma cidade de uma capital do sul do país. Pode-se constatar, por meio da realização do grupo focal, que as estratégias de trabalho utilizadas pelos docentes para lidar com os desafios no processo de escolarização se assemelhavam, bem como as reflexões em relação à importância de espaços coletivos para a discussão das demandas de trabalho vivenciadas pelos docentes.

Constatou-se que o encaminhamento dos estudantes para atendimento de especialistas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos) aparece como uma estratégia de trabalho bastante utilizada pela escola. Muitos docentes acreditam que esses profissionais podem auxiliar a solucionar as demandas dos estudantes. Além disso, eles pensam que os desafios no processo de escolarização podem ser decorrentes de questões biológicas e neurológicas dos estudantes, não se percebendo como também partícipes desse processo. Entende-se que não podem ser negados os casos que necessitam da

intervenção de profissionais especializados de outras áreas. Assim, o que se critica aqui não é o direito do estudante a ter acesso a atendimentos na área da saúde, e sim o processo de transformação dos problemas sociais e políticos, decorrente de uma escola que tem sido incapaz de acolher diferentes modos de aprender e se relacionar, em doença. Ou seja, é necessário considerar que o modo como as práticas educativas vêm sendo realizadas – de forma homogeneizante e normalizante – contribui para a produção dos supostos desvios. Assim, é importante que as políticas de educação tenham como foco o investimento em outras estratégias para os desafios enfrentados em sala de aula pelos docentes.

Também, verificou-se que os docentes se sentem sem instrumentos para mediação de muitos dos desafios relacionados a comportamentos dos estudantes em sala de aula, sendo que acabam recorrendo a auxílio da equipe pedagógica para interferir na situação. Além de não haver trocas com os professores, quando as famílias dos estudantes são chamadas, muitas vezes os professores não participam desse momento de diálogo, ficando nas salas de aula. Assim, a própria mediação entre os coordenadores escolares e professores parece não acontecer. Parece haver um trabalho fragmentado, o qual fica evidente no momento em que as famílias são ouvidas separadamente pela coordenação. Desse modo, o professor que encaminhou e o estudante ficam sem uma resposta mais adequada sobre possíveis outros caminhos a serem tentados, bem como sem ter a oportunidade de construir as estratégias com os responsáveis pela criança. Além disso, embora alguns professores busquem construir novas estratégias de ensino voltadas à promoção de avanços nos processos de escolarização dos estudantes, estas não são refletidas ou discutidas conjuntamente com a equipe de apoio da escola. Os professores tentam essas novas

intervensões quando falam com outros colegas de profissão, porém essas são iniciativas individuais.

Reflete-se, também, que uma das contribuições do presente trabalho é demonstrar a importância da articulação coletiva. O espaço gerado pelo grupo focal, as reflexões pontuadas pelos professores e as novas articulações (re)pensadas nesse grupo podem ser entendidas como um espaço intersubjetivo voltado à construção de novas sínteses relacionadas aos processos de escolarização. Isso aponta para a necessidade de os gestores das políticas educacionais fomentarem a criação de espaços coletivos de formação em serviço. Tal estratégia se justifica pelo fato de que, na escola em que a pesquisa foi realizada, há previsão de paradas pedagógicas voltadas à formação dos profissionais apenas duas vezes por ano.

Com base no exposto, ressalta-se que investir em estratégias *coletivas de trabalho* – como o *grupo focal* – pode contribuir para o resgate do sentido do trabalho para muitos dos docentes que ali se encontram. Quando as redes coletivas funcionam, e os desafios são pensados em conjunto com todos os atores sociais da escola, com base em uma perspectiva pautada no rompimento com os processos de patologização e medicalização das dificuldades escolares, sínteses mais potencializadoras dos processos de ensinar e aprender poderão emergir. Assim, pode-se contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva da diversidade humana.

Referências

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Núcleos de significação: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como

Guisso, L. & Gesser, M. Estratégias utilizadas por professores ante os desafios no processo de escolarização de estudantes do ensino fundamental

- instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438-442.
- Barros, M. E. B., Teixeira, D. V., & Aragão, E. M. A. (2008). Cartografando estratégias de resistências construídas por educadores no cotidiano de trabalho numa escola de Vitória-ES. *Psicologia USP*, 19(4), 519-546.
- Carlini-Cotrim, B. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*, 30(3), 285-293.
- Candau, V. M. F. (2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, 37(1), 33-41.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de campinas. *Em Aberto*, 11(53), 13-28.
- Cord, D., Gesser, M., Nunes, A. S. B., & Storti, M. M. T. (2015). As significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 35(1), 40-53.
- Cunha, R. C. O. B., & Prado, G. V. T. (2010). Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação (PUC-Campinas)*, 28(1), 101-111.
- Dejours, C. (1993). *Travail: usure mental* (2a ed.). Paris: Bayard.
- Fernandes, F. M. B., & Moreira, M. R. (2013). Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 23(2), 511-529.
- Flores, M. A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Revista Perspectiva*, 29(1), 161-191.
- Freschi, E. M., & Freschi, M. (2013). Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do Ideau*, 8(18), 1-12.
- Gatti, B. A. (2012). Grupo focal na pesquisa com ciências sociais e humanas. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151-161.
- Gesser, M. (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33(spe), 66-77.
- Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2017). A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. *Educação em Revista*, 3, 151-166.
- Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2011). Contribuições da psicologia histórico-cultural ao processo de formação continuada de professores (Trabalho Completo). *Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 1-13). Maringá, PR.
- Gomes, C. A. V., & Simoni-Castro, N. (2017). Medicalização Escolar em Periódicos de Psicologia e Educação no Triênio 2010-2012. *Psico-USF*, 22(3), 425-436.
- Gonzaga, L. L. (2014). *Relações interpessoais no âmbito escolar: apontamentos sobre uma experiência de formação continuada a distância de professores*. Fundação Cecierj, 1-10.
- Guarido, R., & Voltolini, R. (2009). O que não tem remédio, remediado está?.

Guisso, L. & Gesser, M. Estratégias utilizadas por professores ante os desafios no processo de escolarização de estudantes do ensino fundamental

- Revista de Educação em Revista*, 25(1), 239-263.
- Heckert, A. L. C., & Rocha, M. L. (2012). A maquinaria escolar e os processos de regulação da vida. *Psicologia & Sociedade*, 24(n.spe.), 85-93.
- Jesus, J. S., & Souza, V. L. T. (2017). Os sentidos da dificuldade de aprendizagem para professores: reflexões da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia Argumento*, 35(88), 33-44.
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, 10(15), 124-136.
- Lins, M. R. C., Araújo, M. R., & Minervino, C. A. M. S. (2011). Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental: Psicologia Escolar e Educacional. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 63-70.
- Mariano, M. S. S., & Muniz, H. P. (2006). Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 76-88.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2013). Medicalização: o obscurantismo reinventado. In C. A. L. Collares, M. A. A. Moysés, M. C. F. & Ribeiro, M. C. F. (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Pizzinga, V. H., & Vasquez, H. R. (2018). Reificação, inteligência e medicalização: formas históricas e atuais de classificação na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 123-131.
- Prudencio, L. E. V., Gesser, M., Oltramari, L. C., & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 143-152.
- Stacciarini, J. M. R., & Esperidião, E. (1999). Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. *Rev. latino-am. Enfermagem*, 7(5), 59-66.
- Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes

Recebido em: 2/4/2018

Aprovado em: 6/12/2018