UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

FLÁVIA DOS SANTOS DA SILVA DE OLIVEIRA

TEM REMÉDIO PARA O (NÃO) APRENDER?
SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E PSICÓLOGAS ESCOLARES SOBRE O PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2023

FLÁVIA DOS SANTOS DA SILVA DE OLIVEIRA

TEM REMÉDIO PARA O (NÃO) APRENDER? SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E PSICÓLOGAS ESCOLARES SOBRE O PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientadora: Profª Dr.ª Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

O47t

Oliveira, Flávia dos Santos da Silva.
Tem remédio para o (não) aprender? Significações de professoras e psicólogas escolares sobre o processo de patologização da aprendizagem. / Flávia dos Santos da Silva Oliveira, 2023.
156f.
Orientador (a): Drª. Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 137 – 138.
1.Patologização da aprendizagem. 2. Dificuldade de aprendizagem. 3. Significações. I. Ferraz, Rita de Cássia Souza Nascimento. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 370.15

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

.

FLÁVIA DOS SANTOS DA SILVA DE OLIVEIRA

TEM REMÉDIO PARA O (NÃO) APRENDER?
SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E PSICÓLOGAS ESCOLARES SOBRE O PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

Resultado: Aprovada, 28 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof.ª Drª. Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz (UESB)
Orientadora

_____

Prof.ª Drª. Carmem Virgínia Moraes da Silva (UFBA)
Examinador Externo

_____

Prof.ª Drª Lúcia Gracia Ferreira Trindade (UESB)
Examinador Interno

A Deus, por ter me sustentado durante todo esse período, pois sem Ele eu nada seria. À minha família, por entender as minhas ausências; e aos mestres que contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Gratidão é o sentimento que descreve todo esse período!

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me protegido e me dado forças para seguir em frente, mesmo quando o cansaço e o sentimento de insuficiência invadiam o meu ser.

À minha família, por entender as minhas ausências dedicadas aos estudos e, mesmo assim, me apoiar! À minha Mãe, Neide Ribeiro, pelo seu amor incondicional. À minha irmã, Beatriz Nascimento, por me envolver com seu amor. À minha avó, Enedina Ribeiro, por seu imenso cuidado comigo e por toda preocupação e afeto dispensados a mim.

Ao meu esposo, Neto Oliveira, por me apoiar, me fortalecer e me incentivar, quando o desânimo e o cansaço batiam.

À minha Orientadora, professora Dra. Rita de Cássia S. N. Ferraz, por ter aceitado embarcar nessa jornada comigo, a tenho como um exemplo de profissional a seguir; obrigada pela atenção, dedicação, paciência e orientação que tornaram possível a conclusão desta dissertação. Aos professores/as, que contribuíram para o meu crescimento pessoal e acadêmico, obrigada pelos ensinamentos, conselhos e colaborações.

Por fim, agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por todo ensinamento transmitido e o cuidado com todos, principalmente durante o período da Pandemia do Covid-19.

Enfim, obrigada a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desse percurso.

A todos vocês, minha gratidão!

OLIVEIRA, Flávia S. S. de. Tem remédio para o (não) aprender? Significações de professoras e psicólogas escolares sobre o processo de patologização da aprendizagem. 2023. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – BA, 2023.

RESUMO

Resumo: Buscando compreender essa realidade, este estudo tem como objetivo geral analisar as significações de Professores/as e Psicólogas/os Escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o Processo de Patologização da Aprendizagem. Fundamentada na Perspectiva Histórico-Cultural, trata-se de estudo qualitativo, de caráter descritivo e exploratório. Teve como participantes 06 professores/as de escolas públicas do município de Maracás-BA e 09 (nove) psicólogas/os escolares que atuam no cotidiano dos Anos Iniciais da escola de Ensino Fundamental. A produção dos dados deu-se através da análise documental, entrevista semiestruturada e questionário. Posteriormente, os dados foram catalogados e analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Estruturada no formato *Multi-paper*, a pesquisa é apresentada em quatro artigos, contemplando os objetivos específicos propostos. Por fim, os dados produzidos evidenciaram que a patologização, juntamente com a medicalização têm sido ferramentas de estigmatização e estão presentes até mesmo nos ambientes escolares, os quais deveriam ter como prioridade, o oferecimento de um ambiente seguro e saudável à aprendizagem e adaptação da criança. Dessa forma, a medicalização constitui-se em um desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes de crianças pobres que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Patologização da aprendizagem. Significações. Dificuldade de aprendizagem.

ABSTRACT

OLIVEIRA, S. S., Flávia. Is there a remedy for (not) learning? Meanings of teachers and school psychologists about the process of pathologization of learning. 2023. 149f. Dissertation (Master in Education) Graduate Program in Education, State University of Southwest Bahia, UESB, Vitória da Conquista – BA, 2023.

Abstract: Seeking to understand this reality, this study has the general objective of analyzing the meanings of Teachers and School Psychologists, working in the Early Years of Elementary Education, in the municipality on the Process of Pathologization of Learning. Based on the Historical-Cultural Perspective, this is a qualitative, descriptive and exploratory study. It had as participants 06 teachers from public schools in the city of Maracás-BA and 09 (nine) school psychologists who work in the daily life of the Early Years of Elementary School. Data production took place through document analysis, semi-structured interview and questionnaire. The data were later cataloged and analyzed using the Content Analysis technique (BARDIN, 2011). Structured in Multi-paper format, the research is presented in four articles contemplating the proposed specific objectives. Finally, the data produced showed that pathologization, together with medicalization, have been tools of stigmatization and are present even in school environments, which should have, as a priority, offering a safe and healthy environment for learning and adaptation. of child. In this way, medicalization constitutes an inevitable unfolding of the process of pathologizing educational problems that has served as a justification for maintaining the exclusion of large contingents of poor children who, although they remain in schools for long periods of time, never reach actually appropriate the school contents.

Keywords: School Psychology. Pathologization of learning. Meanings. Learning disability.

LISTA DE SIGLAS

AC –	Análise de Conteúdo
CRAS –	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS –	Centro de Atenção Psicossocial
CRP –	Conselho Regional de Psicologia
DA –	Dificuldade de Aprendizagem
DCM –	Disfunção Cerebral Mínima
DSM-5 –	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OMS –	Organização Mundial de Saúde
PSE –	Programa Saúde na Escola
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH –	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

LISTA DE QUADROS

ARTIGO 1 **Patologização do Processo de Aprendizagem: Compreensão e construção do (não) aprender**

Quadro 1– Relação de trabalhos da categoria Diagnóstico e Patologização do Processo de Ensino e Aprendizagem por ano e autoria..... 40

Quadro 2– Relação de trabalhos da categoria Patologização e suas implicações no contexto escolar por ano e autoria..... 44

Quadro 3– Relação de trabalhos da categoria Possibilidades de Atuação da/o Psicóloga/o inserida/o na Educação por ano e autoria 47

ARTIGO 2 **Significações de Professores/as sobre o processo de patologização da aprendizagem: Implicações para o exercício profissional**

Quadro 1– Perfil sociodemográfico dos Professores/as considerando idade e tempo de atuação profissional 61

Quadro 2– Conteúdos extraídos dos discursos dos/as professores/as, classificados por categorias 63

ARTIGO 3 **Significações de Psicólogas/os Escolares sobre o processo de patologização da aprendizagem: Implicações para o exercício profissional**

Quadro 1– Perfil sociodemográfico da/os Psicólogas/os considerando idade e tempo de atuação profissional 86

ARTIGO 4 **Práticas de Psicólogas/os Escolares e a Patologização da Aprendizagem: possibilidades de intervenção**

Quadro 1– Perfil sociodemográfico das/os Psicólogas/os considerando idade e tempo de atuação profissional 116

LISTA DE TABELAS

ARTIGO 1 **Patologização do Processo de Aprendizagem: Compreensão e construção do (não) aprender**

Tabela 1 – Número de trabalhos identificados por categorias 39

LISTA DE FIGURAS

ARTIGO 1 **Patologização do Processo de Aprendizagem: Compreensão e construção do (não) aprender**

Figura 1 – Três fases da Análise de Conteúdo 21

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
1.1 Trajetória acadêmica e aproximação com o objeto de pesquisa 12
1.2 Objetivos da pesquisa..... 15
1.3 Relevância e Justificativa..... 16
1.4 Contexto, Participantes e Procedimentos Metodológicos da pesquisa 18
1.5 Formato e Organização da Dissertação..... 24
Referências..... 26

ARTIGO 1
PATOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: COMPREENSÃO E CONSTRUÇÃO DO NÃO APRENDER..... 30
1. Introdução..... 31
2. Percurso metodológico..... 37
3. Resultados e discussão..... 39
4. Considerações finais..... 51
Referências..... 52

ARTIGO 2
SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE O PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL..... 58
1. Introdução..... 59
2. Percurso metodológico..... 61
3. Resultados e discussão..... 62
3.1. Processo de aprendizagem e processo formativo e experiencial..... 63
3.2. Práticas pedagógicas e patologização da aprendizagem..... 70
4. Considerações finais..... 77
Referências..... 78

ARTIGO 3
SIGNIFICAÇÕES DE PSICÓLOGAS ESCOLARES SOBRE O PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL..... 81
1. Introdução..... 82
2. Percurso da pesquisa..... 84
3. Resultados e discussão..... 85
3.1. O processo de aprendizagem: aspecto formativo e experiencial..... 86
3.2. Patologização da aprendizagem: atuação e intervenção no contexto escolar..... 92
4. Considerações finais..... 100
Referências..... 102

ARTIGO 4
PRÁTICA DE PSICÓLOGAS ESCOLARES E A PATOLOGIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO..... 110
1. Introdução..... 111
2. Percurso dapesquisa..... 115
3. Resultados e discussão..... 117
3.1. Significações do aprender: o processo e a patologização..... 117

3.2. Patologização da aprendizagem:práticas e atuação..... 126
4. Considerações finais..... 134
Referências..... 136

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 139

APÊNDICE A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE..... 143
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada com Psicólogas/os..... 146
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada com Professoras..... 147
ANEXO–Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa..... 148

INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresento as circunstâncias que marcaram minha trajetória pessoal e acadêmica e a aproximação com a Educação. No transcorrer dessas vivências, descrevo como experiências na Graduação em Psicologia, no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e em espaços de formação profissional contribuíram para uma investigação sobre o processo de Patologização da Aprendizagem. Para tanto, ressalto a relevância do estudo para o campo de pesquisa e para o contexto da práxis de Professores/as e Psicólogas/os[1] Escolares, as perspectivas teóricas, a revisão de literatura, os objetivos e procedimentos metodológicos e, por fim, o formato e a organização da dissertação.

1.1 Trajetória Acadêmica e aproximação com o objeto de Pesquisa

Relatar sobre as minhas motivações pessoais/profissionais e acadêmicas é falar sobre implicação e afeto. Durante o período da graduação, duas disciplinas em especial me motivaram: a psicologia escolar e a saúde mental. Sem muito conhecimento, acreditava que não era possível associar as duas disciplinas e teria que optar por apenas uma. Ainda na graduação, iniciei um estágio voluntário no Centro de Referência Especializado em Assistência Social – CREAS, em um Projeto de Extensão sobre o combate ao *Bullying* nas escolas da rede pública.

Criado em 2019, o Projeto intitulado “Borboleta”, proposta articulada com a rede intersetorial − Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, Saúde e Educação, objetivou trabalhar na prevenção e intervenção da automutilação em escolares, expondo informações em forma de conhecimento para os familiares acerca do fortalecimento de vínculos, como, também, a importância do diálogo e relações de cuidado, elucidando/auxiliando a escola em como ampliar a percepção sobre os fatores de risco e

[1] No rol dos aspectos recorrentes na literatura concernente à realidade da Psicologia no Brasil, conduzidos ao longo de mais de três décadas após a regulamentação da profissão, um, seguramente, se sobressai: o marcante predomínio do sexo feminino entre os seus profissionais (MELLO, 1975; ROSEMBERG, 1983; 1984; ROSAS; ROSAS; XAVIER, 1988; Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo [SPESP]; Conselho Regional de Psicologia-6a Região [CRP-06], 1984) no estudo de Ferretti (1976), a Psicologia é a quarta carreira considerada a presença feminina (87,1%); no de Lewin (1980), não somente faz parte do contingente das profissões femininas, como da subdivisão “extremamente feminizadas” (FF), ou seja, com predomínio de 80% de mulheres (no caso da Psicologia, com 86%, em 1977).

proteção em torno da automutilação e orientando para que eles pudessem auxiliar no trabalho de prevenção junto ao grupo.

Esse Projeto foi uma iniciativa pessoal para se trabalhar saúde mental na escola, tendo em vista que minha atuação no CRAS levou-me à compreensão de que não se faz necessário optar por apenas umas dessas vertentes – educação/saúde mental, pois estão imbricadas e a articulação entre elas é de extrema importância, uma vez que colaboram para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como também na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e nas práticas cotidianas.

Compreendendo que a Psicologia auxilia o Pedagogo/a situar-se em meio à multiplicidade de inteligências e caracteres, corroboro Durkheim (1975), quando traz que é necessário compreender o sistema de ensino como também a implicação em ação diagnóstica para poder modificá-lo em uma perspectiva futura, observando aspirações para outros/novos ideais educativos no contexto de realidade escolar.

Algumas das demandas recebidas por mim no CRAS, no ano de 2019, partiram de encaminhamentos da rede pública de educação, com queixas escolares, apoiados na busca de uma prática baseada no modelo médico de atendimento, com ênfase na psicologização das questões educacionais e na abordagem dos problemas escolares de forma adaptativa e remediativa, com foco no ajustamento e na disciplina. Assim, é pertinente ressaltar que, diante da hipótese de que, com o intuito de alfabetizar, a Educação Infantil está se tornando um ambiente disciplinador, que não corresponde ao caráter livre, criativo e comunicativo desejável para a infância; com essa prática, os educadores/as estão confusos em relação ao que é normal e ao que é patológico.

Nesse impasse, os educadores/as não possuem, conforme estudo de Luengo e Constantino (2009), uma concepção de criança ativa, produtora de seus desejos, autônoma e com direitos de expressar seus pensamentos. Assim, muitos dos comportamentos manifestos pelas crianças são vistos como indisciplinados e agitados, fazendo com que elas sejam vistas como “hiperativas”. Essa visão acarreta o encaminhamento aos profissionais da Saúde e, posteriormente, aos longos tratamentos terapêuticos e medicamentosos. A partir desse contexto, comecei a tecer várias críticas a determinados fazeres e conhecimentos que se distanciam de uma visão crítica sobre a ação da Psicologia no campo da Educação, de forma a apreender a complexidade das questões educacionais; compreender a escola como produtora e produto das relações histórico-culturais; e entender as relações que nela se constituem, a partir das raízes históricas, sociais e culturais.

No Brasil a Saúde passou a ser contemplada, discutida e promovida nas escolas como um tema transversal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Diversos estudos (ABREU *et al.*, 2015; FIGUEIREDO; MACHADO; ABREU, 2010; ALVES; AERTS; CÂMARA, 2015) têm apontado a escola como um lugar privilegiado para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e promoção da saúde mental para as crianças e adolescentes. Sabe-se que a escola desempenha um papel educacional e norteador na formação dos indivíduos, promovendo a educação tanto cognitiva quanto emocional, de desenvolver a cidadania e responsabilidade social e de incentivar hábitos saudáveis de vida.

Pensando em todos os atravessamentos entre educação x saúde mental, trago a minha vivência no projeto desenvolvido no contexto escolar, no ano de 2019, no qual, mesmo afirmando que o trabalho que seria desenvolvido não era clínico, com enfoque terapêutico; que essa não era a função naquele espaço, mas, sim, a de estabelecer uma parceria para pensarmos ações voltadas à escola como um todo, era recorrente a fala de que estava lá para fazer psicoterapia.

Essa representação do trabalho do/a Psicólogo/a Escolar me levou a alguns questionamentos: Qual seria o papel exercido pelo/a Psicólogo/a na escola? Como construir um espaço para desenvolver um trabalho efetivo? Como estabelecer parcerias legitimadas que auxiliassem nas Práticas Escolares? Essas questões suscitadas foram tomadas pelo desejo em pesquisar as aproximações entre a Psicologia e a Educação, as quais serão aprofundadas nas Seções e Capítulos seguintes.

Percebo que existe uma representação da profissão de Psicólogo/a como clínico e que ainda se encontra cristalizada em uma parcela dos sujeitos, e na própria Psicologia que, de certo modo, tem contribuído para a manutenção de uma atuação clínica. Souza (2001) pontua que, embora reflexões sobre a atuação desse profissional estejam acontecendo, ainda se encontram discursos e leituras essencialmente psicologizantes dos processos de escolarização, que desconsideram, em alguns casos, o contexto sócio-histórico e as vivências escolares e pedagógicas.

Com isso, a reflexão acerca dos serviços de Psicologia nas redes públicas de Educação Básica, previstos recentemente na Lei 13.935/19, que representa um salto qualitativo no processo de aprendizado e formação social de estudantes, além de propiciar um trabalho direto com a equipe multidisciplinar junto à família, gestores, funcionários e corpo docente, contribui, ainda, para a consolidação do ensino público inclusivo, de qualidade e garantidor de direitos.

Vale ressaltar que essa Lei tramitava no Congresso Nacional há 20 anos e entrou em vigor no dia 12 de dezembro de 2019, sendo resultado de uma intensa mobilização e luta de diversas entidades da Psicologia e do Serviço Social ao longo dos anos. Com a promulgação da citada Lei, iniciou-se um novo ciclo de luta pela garantia da regulamentação e da sua implementação, pois é de fundamental importância a inserção desses profissionais no contexto escolar, visto que podem colaborar como um agente de mudanças nesse ambiente, buscando promover a reflexão e conscientização dos grupos que compõem a escola (alunos, profissionais e responsáveis), contribuindo com o processo educacional e levando em consideração a realidade da instituição.

1.2. Objetivos da Pesquisa

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as significações de Professores/as e Psicólogos/as Escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo de Patologização da Aprendizagem. Portanto, trata-se de organizar, de modo categórico, as significações de professores/as e psicólogos/as escolares. Para concretização desse objetivo, três objetivos específicos foram traçados, os quais serão desenvolvidos nos artigos 2, 3 e 4, respectivamente: a) Compreender as significações construídas por professores/as e psicólogos/as escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo de patologização da aprendizagem; b) Analisar as implicações do processo de patologização da aprendizagem para o exercício profissional, através das significações de Professores/as e Psicólogos/as Escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e c) Identificar os tipos de intervenções adotadas pelo/a Psicólogo/a Escolar, atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no processo de patologização da aprendizagem.

Na próxima seção, apresentaremos a relevância e a justificativa para este estudo, considerando lacunas no campo de pesquisa, bem como as inquietações apresentadas no item 1.1 da Introdução.

1.3. Relevância e Justificativa

A motivação para estudar este objeto surge a partir do interesse em abordar a relação entre a Psicologia e a Educação e suas implicações práticas, com os “problemas de aprendizagem” que passaram a ser vistos como um fenômeno complexo, constituído socialmente, cuja análise deveria abarcar os aspectos históricos, econômicos, políticos e

sociais dos indivíduos (LIMA, 2005). Além de discutir a inserção do/a profissional psicólogo/a no sistema de ensino que há muito tempo tem como desafio a superação de uma visão clínica, de maneira que possa auxiliar nas reflexões entre os processos de patologização e as práticas pedagógicas, visando desenvolver estratégias de intervenções no campo escolar, que dialogue com uma prática pautada no compromisso ético e social, direitos humanos e no respeito à diversidade de todos os autores inseridos no contexto escolar.

O presente trabalho tem como aporte teórico a Perspectiva Histórico-Cultural, proposta por Vigotski (1991, 1993, 1995, 1996, 2000, 2010), na qual a constituição do sujeito é pensada como um processo em que o mundo cultural apresenta-se como o outro, como a referência externa que permite ao ser humano constituir-se como tal. Esse processo é iniciado mediante as relações sociais, as quais, juntamente com a cultura, sobretudo na forma de concepções, ideias e crenças internalizadas, promovem essas transformações.

A perspectiva Histórico-Cultural, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, são por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. O aprendizado humano conjectura uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam (VIGOTSKI, 2007). Assim, o desenvolvimento da criança é considerado como um processo dialético complexo, caracterizado por inúmeras transformações qualitativas, metamorfoses, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Segundo Vigotski (2007), não podemos nos limitar à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Dessa forma, na perspectiva Histórico-Cultural, a aprendizagem se dá por meio da mediação dos instrumentos culturais, sejam eles simbólicos ou concretos, com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes, tendo um papel de destaque no processo de desenvolvimento da criança. Por fim, percebe-se que o processo educativo, numa perspectiva histórico-cultural, se dá na práxis, ou seja, desde as interações diárias elementares, e, assim, em todos os processos de vivências protagonizados por todas as culturas, em todos os lugares, mas dentro de seu âmbito específico.

Nessa perspectiva, Vigotski (2001) propõe que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, que tem o poder de transformar o natural em cultural. Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, firma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito

produz frente a uma realidade. Como coloca González Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constitui o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade.

Assim, o sujeito vive num meio impregnado de sentido e este aspecto é crucial para a construção de uma personalidade e uma consciência de si (VIGOTSKI, 2010). Isso nos faz refletir que a criança faz "[...] uma parte da situação social, sua relação com o entorno, realiza diversas vivências [...] no qual adquirem significado orientador [...]" (VIGOTSKI, 1996, p. 384, tradução da autora).

Desse modo, atribui-se relevância a estudos, como o do presente trabalho, auxiliando na reflexão entre os processos de patologização da educação e as práticas pedagógicas, defendendo uma prática que considere a realidade escolar brasileira, a diversidade cultural e as dimensões psicossociais das comunidades educacionais.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois faz com que o pesquisador aprofunde na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (GUERRA, 2014).

A escolha pelo método qualitativo se deu, pois este demonstra contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo compreender melhor os processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. Como, também, auxilia na compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques; além da compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas (ANDRÉ; GATTI, 2008).

Tem caráter exploratório e descritivo, pois visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo (PEROVANO, 2014), cujo objetivo primordial, conforme preconiza Gil (2008), é a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, além de buscar expor as características de uma determinada população ou fenômeno e demandando técnicas padronizadas de coletas de dados.

1.4. Contexto, participantes e procedimentos metodológicos da pesquisa

Para compor os sujeitos da investigação, os critérios de inclusão foram 06 (seis) professores/as que atuam no Ensino Fundamental (sendo dois Professores/as que atuam no 1º ano, dois que atuam no 2º ano e, por fim, dois que atuam no 3º ano). A escolha pelos Anos Iniciais se deu por concordar com Moysés (1990), ao afirmar que há, na escola, nesse período inicial da infância, uma construção falsa entre doença e não aprendizado (também é o período de efetivação da construção da escrita e leitura). Essa construção corresponde a um modelo positivista de ciência e tal modelo leva em conta apenas o ponto de vista biológico. Um ponto de vista que desconsidera completamente o âmbito social no qual o indivíduo está inserido, tornando o social algo secundário e abstrato.

Ainda como sujeitos de investigação, foram incluídos profissionais Psicóloga/o escolar que atuam na rede de educação do município de Maracás, Jequié, Itapetinga e Vitória da Conquista, todos do Estado da Bahia. Vale ressaltar que, diante do pequeno contingente de psicólogos/as escolares no município, previsto recentemente na Lei Municipal de nº 569/2021, que dispõe sobre a reestruturação organizacional da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do município de Maracás, e que prevê, em seu quadro, apenas a contratação de dois profissionais Psicólogos/as, ampliou-se a busca por mais psicólogos/as escolares/educacional, nas cidades onde existe *campus* da Universidade − UESB, a saber: Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga, para agregar aos dados da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em 02 (duas) escolas públicas da cidade de Maracás, situada na Mesorregião do Centro-Sul Baiano, o município conta com uma população de aproximadamente 24.613 habitantes, a 365 km da capital Salvador- BA (IBGE, 2017). A rede pública de educação conta com 37 (trinta e sete) unidades escolares, sendo 05 (cinco) escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental – sede. O último IDEB (2019) dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede Pública) no município foi 5,32.

A escolha pelas escolas se deu através de contato com a Secretaria Municipal de Educação, sendo solicitadas informações de quais escolas da rede municipal, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizaram mais encaminhamentos para a rede de Saúde (Psicólogo/a, Neuropsiquiatra etc.) ou para o setor Psicopedagógico, entre os anos de 2017 a 2020, com queixas relacionadas a crianças que não conseguiram acompanhar os colegas de classe quanto ao rendimento acadêmico; crianças que não atendiam aos critérios que a escola impunha e, por esse motivo, foram encaminhadas.

O instrumento utilizado para levantamento de dados foi a entrevista semiestruturada e o questionário (*Google Forms*), pois deriva de um plano prévio, um guião no qual se define e se registra numa ordem lógica para o entrevistador e que venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. Essa escolha se deu por concordar com Amado (2014), ao declarar que a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Em termos gerais, pode-se dizer que uma entrevista é um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é, pois, um método, por excelência, de recolha de informação.

A entrevista e o questionário constaram de um roteiro de questões que atende aos objetivos da pesquisa, com perguntas semiestruturadas para os participantes sobre o tema proposto, colocando o entrevistado na situação de colaborador e o pesquisador disponível para esclarecer eventuais dúvidas, que terão questões específicas sobre as Práticas Pedagógicas e Patologização para os Professores/as e sobre Patologização, Atuação e Intervenção no contexto Escolar para as Psicólogos/as. Foi realizada reunião com a equipe gestora da escola e com os professores/as para exposição dos objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem adotados.

As entrevistas foram agendadas e realizadas individualmente, conforme disponibilidade dos participantes, de forma presencial, com gravação de áudio por meio de aplicativo do dispositivo celular nos meses de novembro e dezembro de 2021. Profissionais psicólogos/as, que não residiam no município, utilizaram o questionário através do recurso do *Google Forms*, seguindo o mesmo roteiro das entrevistas. Em virtude do momento pandêmico, a inclusão do roteiro de questões na forma de questionário foi viável para acesso aos psicólogos/as que residiam nos demais municípios. Para as entrevistas que ocorreram de forma presencial, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado, quando do início da entrevista. Para profissionais psicólogos/as que não residiam no município, o TCLE foi encaminhado *a posteriori* por e-mail.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, CAAE nº 55233421.1.0000.0055. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE − que têm por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade, no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente. O nome dos

participantes é fictício para atendimento das questões éticas, como também para assegurar o sigilo.

Após aplicação das entrevistas e do questionário, os dados foram organizados e transcritos para posterior análise, a qual foi baseada na proposta metodológica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Para Laurence Bardin (2011), a AC é

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens [...]. (BARDIN, 2011, p.09).

A análise por categorias temáticas tenta encontrar:

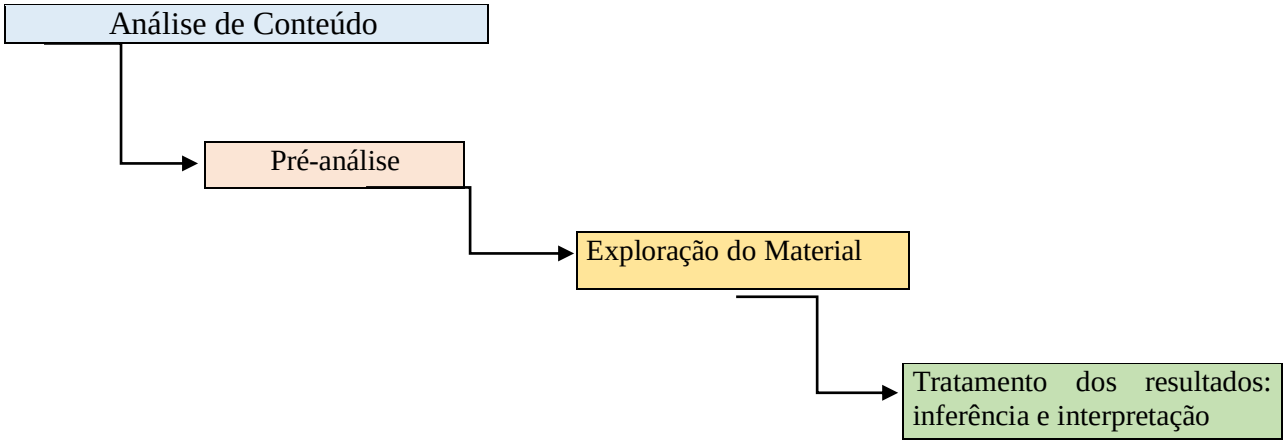
> [...] uma série de significações que o codificador detecta por meio de indicadores que lhe estão ligados; [...] codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências definidas, a partir das significações, [...] em função do julgamento do codificador [...] o que exige qualidades psicológicas complementares como a fineza, a sensibilidade, a flexibilidade, por parte do codificador para apreender o que importa [...]. (PÊCHEUX, 1993).

Godoy (1995b) afirma que a Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. A Análise de Conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Esse sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser enfocado em função de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados conforme colocam Olabuenaga e Ispizúa (1989, p.185): “[...] (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo; (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor; (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes; (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente [...]”.

Deve-se ainda lembrar que, embora o consenso ou o acordo intersubjetivo sobre o que significa uma mensagem simplifique a análise de conteúdo, essa coincidência dos significados não é indispensável. Os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação. Desse modo, essa questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica (MORAES, 1994).

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado na Figura 1: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados − a inferência e a interpretação.

Figura 1 – Três fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente, segundo Bardin (2011), envolve a leitura "flutuante", ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Por fim, como lembra Vigotski (1998), um corpo só se revela no movimento. Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos, quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Parece-nos importante insistir que o procedimento adotado visa avançarmos, da fala para o seu sentido, entendendo que a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, para o próprio pensamento (VIGOTSKI, 1998).

A exploração do material, segunda etapa, diz respeito à codificação do material e à definição de categorias de análise (rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos) e a identificação das unidades de registro (corresponde ao segmento de conteúdo, temas, palavras ou frases) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem). Esta etapa é de suma importância, pois irá possibilitar o incremento das interpretações e inferência. Sendo assim, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2011). Na construção das categorias, o pesquisador deve-se ater ao critério exclusividade, a fim de que um elemento não seja classificado em mais de uma categoria.

Bardin (2011) apresenta que as categorias devem possuir certas qualidades, como: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise. Se existem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias; pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem etc.; objetividade e fidelidade – se as categorias forem bem definidas, se os temas e indicadores que determinam à entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

Ainda, de acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser criadas a *priori* ou a *posteriori*, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados, e em todo o processo de construção de categorias, procurou-se preservar, na íntegra, a fala do entrevistado. A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada de tratamento dos resultados – a inferência e interpretação consistem no tratamento dos resultados. Nesta etapa, ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006).

Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. Essa interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. Segundo Bardin (2011), a inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir

dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), após isso, passa-se à interpretação de conceitos e proposições.

Os conceitos dão um sentido de referência geral, produzem uma imagem significativa, derivam da cultura estudada e da linguagem dos informantes, e não de definição científica. A proposição é um enunciado geral, baseado nos dados. Enquanto os conceitos podem ou não ajustar-se, as proposições são verdadeiras ou erradas, mesmo que o pesquisador possa ou não ter condições de demonstrá-lo. O certo é que as proposições derivam do estudo cuidadoso dos dados.

Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar-se atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles dão embasamento e perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que quer dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

Assim, fecha-se o processo de Análise de Conteúdo, lembrando que embora essas três fases devam ser seguidas, há muitas variações na maneira de conduzi-las. As comunicações, objeto de análise, podem ser abordadas de diferentes formas. As unidades de análise podem variar: alguns pesquisadores escolheram a palavra, outros optaram pelas sentenças, parágrafos e, até mesmo, o texto. A forma de tratar tais unidades também se diferencia. Enquanto alguns contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas (BARDIN, 2011; GODOY, 1995).

Logo, corroborando Silva (2005), a aplicação da técnica de análise de conteúdo nas Ciências Sociais apresenta-se como uma ferramenta útil à interpretação das percepções dos atores sociais. O papel de interpretação da realidade social configura ao método de análise de conteúdo um importante papel como ferramenta de análise na pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais Aplicadas. Silva (2005) indica, ainda, que não há, no método, um esquema rígido de utilização e que o cientista social pode e deve utilizar essa flexibilidade, entretanto, permanece o compromisso de imprimir nitidez ao quadro teórico e à postura metodológica. Para isso, a precisão com que o investigador captou o ponto de vista dos participantes, testando-o junto aos próprios informantes ou confrontando sua percepção com a de outros pesquisadores, deve ser assegurada.

1.5. Formato e Organização da Dissertação

A dissertação adota um formato insubordinado em relação aos modelos predominantes. Segundo Barbosa (2015, p. 350), "[...] formatos insubordinados de dissertações e teses são aqueles que rompem com a representação tradicional da pesquisa educacional nestas modalidades de trabalhos acadêmicos [...]". Por formato tradicional, entende-se uma dissertação ou tese estruturada, usualmente, por uma introdução, revisão de literatura, descrição de métodos e procedimentos, apresentação dos resultados, discussão e conclusão (DUKE; BECK, 1999; PALTRIDGE, 2002).

Esta dissertação está constituída de uma coleção de artigos de pesquisas, portanto, um formato insubordinado (BARBOSA, 2015), denominado também de *multi-paper*. Caracteriza-se por ser composto por uma série de artigos publicáveis, que poderão ser publicados ou submetidos à publicação, previamente ou posteriormente à defesa (BARBOSA, 2015; DUKE; BECK, 1999). Duke e Beck (1999) sugerem que as dissertações ou teses, nesse formato, apresentem um capítulo introdutório, documentando o programa global de pesquisa, o que justamente estamos fazendo no presente Capítulo.

É possível também incorporar um "[...] capítulo final para retomar e globalizar os resultados relatados nos artigos [...]" (BARBOSA, 2015, p. 351), o que aqui corresponde às "Considerações finais". O formato *multi-paper* possibilita a disseminação da pesquisa para uma vasta audiência de profissionais, público-alvo para o qual o doutorando ou mestrando escreve ao longo de sua carreira como pesquisador, ampliando o potencial do estudo ter real repercussão no campo de pesquisa no qual se insere, dando-lhe o status de uma genuína obra de investigação (BARBOSA, 2015; DUKE; BECK, 1999).

Ademais, tal formato cultiva as habilidades de escrita, necessárias para o tipo de publicação esperada dos mestrandos ou doutorandos depois de receberem o grau correspondente, realizada com a tutela e supervisão individual de um corpo docente capacitado, habitual na avaliação de uma dissertação ou tese (DUKE; BECK, 1999). Outra prerrogativa do formato *multi-paper*, posta por Boote e Beile (2005), é que, como a revisão de literatura nesse modelo não está separada em uma seção, esta assume um caráter dinâmico, integrante do processo de pesquisa. Visto que, como cada artigo deve ser completo em si mesmo, incluindo a sua própria revisão de literatura, o mestrando ou doutorando tem que rever continuamente o seu entendimento da literatura ao longo da escrita, articulá-la coerentemente à luz das conclusões e análises posteriores, e também abordar ideias que

emergiram em cada um dos artigos que compõem a dissertação ou tese (BOOTE; BEILE, 2005).

Esse modelo vem sendo usado em algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado de Programas de Pós-Graduação no qual esta dissertação se insere, a exemplo de Freitas (2007). Corroborando argumentos postos por Barbosa (2015), Boote e Beile (2005), Duke e Beck (1999) e Paltridge (2002), optamos pela escrita desta dissertação no formato *multi-paper*, com a seguinte configuração:

A Introdução – apresentação da minha trajetória acadêmica e profissional, considerações sobre a fundamentação teórica do estudo, objetivos, relevância, justificativa, delineamento metodológico do estudo e uma descrição geral do que versam os artigos apresentados; O Artigo 1, intitulado "Patologização do Processo de Aprendizagem: Compreensão e construção do Não Aprender" – estudo bibliográfico das produções existentes sobre a Patologização da Aprendizagem; O Artigo 2, intitulado "Significações de professores/as sobre o processo de patologização da aprendizagem: Implicações para o exercício profissional" – apresenta uma constatação e análise crítica do aumento crescente do processo de medicalização da educação; O Artigo 3, intitulado " Significações de Psicólogos/as escolares sobre o processo de patologização da aprendizagem: Implicações para o exercício profissional"– trata de possibilidades de problematizar a atuação patologizante desses profissionais de forma crítica; O artigo 4, intitulado "Prática de Psicólogos/as escolares e a patologização da aprendizagem: possibilidades de intervenção"– no qual emergiu a necessidade de rompimento dos modelos tradicionais de investigação e aproximação do dia a dia escolar; por fim, as Considerações Finais retoma e globaliza os resultados relatados nos artigos correspondendo, sendo, assim, a parte final desta Dissertação.

Apesar dos artigos apresentarem objetivos distintos, eles se complementam frente ao tema geral desta pesquisa, com objetivos correlacionados para se compreender o Processo de Patologização da Aprendizagem. De modo a manter características necessárias à publicação, ocorreram repetições de posições teóricas assumidas, bem como de aspectos do contexto. Além disso, em vista da interdependência entre os conceitos teóricos, alguns resultados foram compartilhados entre os estudos.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2. Acesso 22 mar. 2021

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, J. C. Formatos Insubordinados de Dissertações e Teses na Educação Matemática. *In*: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (org.). **Vertentes assubversão na produção Científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, v. 1, p. 347-367.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Câmara Legislativa [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 dez. 2019.

BOOTE, D. N.; BEILE, P. Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. **Educational Researcher**, v. 34, n. 6, p. 3–15. 2005.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de Aprendizagem:** proposta de avaliação interdisciplinar. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COLLARES, C. A. L. *et al*. **O cotidiano escolar patologizado**: Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. 1994. 194f. Tese (livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

DANIELS, H. **An introduction to Vygotsky**. New York: Rotledge, 1996.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.) **La psicologia evolutiva y pedagógica en laURSS** (Antologia). Moscou: Progresso, 1987.

DURKHEIM, E. **Sociologia e educação**. 10. ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1975.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. Education should consider alternative forms for the dissertation. **Educational Researcher**, Washington, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FREITAS, F. H. A. **Os Estados Relativos de Hugh Everett III**: uma análise histórica e conceitual. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

GODOY A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n. 2, p.57-63, 1995a

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas,** v.35, n. 4, p.65-71, 1995b.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. SãoPaulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, E. L. de A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Grupo Ănima Educação. Belo Horizonte, 2014.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEMES, J. S. **Adaptação de um jogo clássico para fins pedagógicos**: Bowand Arrow. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Computação)-Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo Antônio de Pádua, 2019, 72 f.

LIMA, A. O. M. N. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v.23, n.42, p.17-23, jul/set. 2005.

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

MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. *In*: ENGERS, M.E.A. (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização Invisível**: crianças que não aprendem na escola. São Paulo: FAPESP, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno Cedes**, n.28, p. 31-48, 1992.

NASCIMENTO, R. C. S. **Entre xingamentos e rejeições:** um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. 2011. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

KAUARK, F. S; SILVA, V.A. S. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ações psico e pedagógicas. **Rev. de psicopedagogia**,v. 25,n.7,p.264-70,2008

PALTRIDGE, B. Thesis and dissertations writing: an examination of published advice and actual practice. **English for Specific Purposes**, n. 21, Amsterdan, p.125-143, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET,F.;HAK,T.; (org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas (SP): Ed Unicamp, 1993, p.61-105.

PEROVANO, D. G. **Manual de Metodologia Científica**. Curitiba: Juruá editora, 2014.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano**: As origens da constituição da cultura na criança na perspectiva Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

SILVA, C. R., GOBBI, B. C., SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais Agroindustriais**, v. 7, n.1, p.70-81, 2005.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano xx, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de aluno. *In*: MACHADO, A.; SOUZA, M. R. P. (org.).**Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 17-33.

SOUZA, M. P. R. Experiência e discurso como lugares de memória. *In*: ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (org.).**Relações estéticas, atividade criadora e imaginação:** sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006, p.117-130.

SOUZA, M. P. R.; MACHADO, A. M.; FRELLER, C. C.; SOUZA, B. P.; SOUZA, D. T. R. A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão. **Revista da Faculdade de Educação** (USP), São Paulo, v. 15, n. 2, p. 188-201, 1989.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **The Vygotsky reader**. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuiciones, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II.** Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuiciones, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III.** Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuiciones, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia.Lev. Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt#. Acesso em 5 set. 2022.

WERTSCH, J. V. A. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. *In*: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 56-71.

ZANELLA, A V. *et al*. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, v. 10, n.2, p. 191-199, jul./dez., 2005.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. **A infância e a medicalização das dificuldades de aprendizagem no processo de escolarização nas teses sobre higiene escolar da Faculdade de Medicina da Bahia** (1889-1930). 2010. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2010.

ARTIGO 1

PATOLOGIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: COMPREENSÃO E CONSTRUÇÃO DO (NÃO) APRENDER

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar, através de um estudo bibliográfico, as produções existentes sobre a Patologização da Aprendizagem, a fim de compreender as suas implicações no campo educacional. Foram selecionadas as seguintes Bases de Dados: SciELO, Periódicos Capes e Biblioteca Virtual em Saúde com o propósito de caracterizar e conceituar os termos, buscando compreender e tecer construções sobre o (não) aprender. Foi realizado um recorte temporal dos últimos 20 anos de trabalhos que se alinhavam com as áreas de Psicologia, Educação e Saúde. O procedimento metodológico para a coleta das informações foi: 1) seleção da temática e elaboração do problema de pesquisa; 2) busca na literatura e delimitação dos descritores; 3) busca nas bases de dados; 4) extração dos artigos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos; 5) análise e sínteses dos dados obtidos; 6) produção dos resultados. Foram 59 (cinquenta e nove) documentos selecionados e, a partir desse extrato, surgiram três categorias analíticas: 1) Diagnóstico e Patologização do Processo de Ensino e Aprendizagem; 2) Patologização e suas implicações no contexto escolar; e 3) Possibilidades de Atuação da/o Psicóloga/o inserido/a na Educação. Constatou-se que a patologização, juntamente com a medicalização, são ferramentas de estigmatização e estão presentes até mesmo nos ambientes escolares, os quais deveriam ter, como prioridade, o oferecimento de um ambiente seguro e saudável à aprendizagem e adaptação da criança.

Palavras-chave: Patologização da Aprendizagem. Psicologia Escolar. Dificuldade de Aprendizagem.

Abstract: This work aims to analyze, through a bibliographical study, the existing productions on the Pathologization of Learning, in order to understand its implications in the educational field. The following databases were selected: SciELO, Periódicos Capes and the Virtual Health Library with the purpose of characterizing and conceptualizing the terms, in order to understand and weave constructions about (not) learning. A temporal cut of the last 20 years was carried out, whose works were aligned with the areas of Psychology, Education and Health. The methodological procedure for collecting information was: 1) selection of the theme and elaboration of the research problem; 2) search in the literature and delimitation of descriptors; 3) search in databases; 4) extraction of articles according to previously established inclusion and exclusion criteria; 5) analysis and synthesis of the obtained data; 6) production of results. There were 59 (fifty-nine) documents selected. From this extract, three analytical categories emerged: 1) Diagnosis and Pathologization of the Teaching and Learning Process; 2) Pathologization and its implications in the school context and 3) Possibilities of Action of the Psychologist inserted in Education. It was found that pathologization, together with medicalization, are tools of stigmatization and are present even in school environments, which should have, as a priority, offering a safe and healthy environment for the child's learning and adaptation.

Keywords: Pathologization of Learning. School Psychology. Learning Difficulty.

1. Introdução

> A crença de que para o aluno aprender precisa de normas e regras precisas impede e destrói um espaço e um tempo de troca de experiências e vivências entre as próprias crianças e com os adultos também. Com práticas autoritárias e escolarizantes, a escola desumaniza, dociliza e uniformiza. Em outras palavras, com permanentes coerções e controles, as instituições escolares modernas criam e moldam o homem moderno.
> (MESOMO, 2004, p.105)

Quando a criança é inserida na escola, acreditamos que dará início ao processo de aprendizagem formal. Essa aprendizagem é adquirida na escola, na medida em que o aluno é colocado nesse ambiente para desenvolver habilidades cognitivas, ou seja, para aprender. Quando isso não ocorre, o aluno passa a ser culpabilizado pelo não desempenho escolar e questionado sobre a possível patologia que possa estar ocasionando o insucesso escolar, tornando-se o responsável (EIDT; TULESKI, 2010).

Para a compreensão dos processos de Patologização na Educação, este estudo apresenta uma breve revisão de literatura dos Processos de Patologização da aprendizagem, tendo como recorte temporal os últimos 20 anos de pesquisas, nas principais bases de dados da Psicologia, Saúde e Educação **(**LILACS - Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde; SciELO - *Scientific Electronic Library Online*, Portal de Periódicos da CAPES; MEDLINE - *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*) com o propósito de caracterizar e conceituar os termos, a fim de compreender e tecer construções sobre o (não) aprender.

A patologização escolar "[...] consiste na busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social [...]" (COLLARES; MOYSÉS, 1985, p. 10). Essa questão sempre esteve presente na instituição escolar de diversas formas, o que foi definindo o contexto educacional. Atualmente, tal fato se manifesta pelos diversos transtornos que são relacionados à Infância, em especial, o Transtorno de Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade (TDAH), que, em tempos passados, recebia o nome de Disfunção Cerebral Mínima (DCM), que é um transtorno neurobiológico e de causas genéticas, caracterizado por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade (COLLARES; MOYSÉS, 1985).

De acordo com Moysés e Collares (2013, p. 49,) é atribuída à medicina moderna a "[...] tarefa de legislar e normatizar o que é saúde e o que é doença, o que é saudável e o que

não é; quase ‘naturalmente’, passa a legislar também sobre os critérios para identificar, segregar e silenciar (de diferentes maneiras) os que afrontavam as normas sociais [...]”.

Nos últimos anos, têm-se percebido um aumento crescente de encaminhamentos de crianças e adolescentes com queixas de dificuldade escolar para profissionais de diversas áreas, a saber: psicólogos/as, psiquiatras infantis, fonoaudiólogos etc. (CIASCA, 2004). Intensificação essa que preocupa, tendo em vista a possibilidade de patologização e medicalização da Infância e, especialmente, da Educação, com encaminhamentos que podem transformar questões de ordem escolar ou pedagógicas que poderiam ser discutidas e enfrentadas dentro do ambiente escolar, em rotulações (CAPELLINI *et al.*, 2004; OSTI, 2004). Esses autores pontuam, em concordância com a epígrafe inicial deste artigo, como as práticas de alguns profissionais no campo da educação têm sido de maneira autoritária, com foco na docilização e uniformização dos comportamentos ditos como ideais. Em outras palavras, com permanentes coerções e controles, as instituições escolares modernas criam e moldam o homem moderno.

Assim, o processo de aprendizagem tem sido cada vez mais diagnosticado como difícil e caótico, e a responsabilidade tem recaído sobre quem ensina e quem aprende, sob a ênfase do ensinar mal e aprender pouco. Os/as professores/as, por passarem muito tempo com os alunos na sala de aula e no ambiente da escola, tornam-se personagens centrais, tanto na identificação e referência das crianças com dificuldade de aprendizagem, quanto no processo de enfrentamento destas (OSTI, 2004; CAPELLINE, 2004; FEITOSA, 2007).

Na escola, a argumentação da medicalização tem produzido a queixa e o encaminhamento de estudantes para profissionais da área de saúde para a avaliação diagnóstica e tratamento de supostos transtornos. Sobre queixa, encaminhamento e avaliação, Machado (2000) aponta que:

> As ideias de ‘falta’, ‘anormalidade’, ‘doença’ e ‘carência’ dominam a formulação das queixas a respeito de inúmeras crianças que são encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica. Essas ideias ganharam vida própria, pois muitas vezes deparamo-nos com cenas do dia-a-dia escolar nas quais ouvimos que as crianças têm ‘distúrbio de aprendizagem’, ‘desnutrição’, ‘família muito pobre’, como se essas ideias não tivessem sido produzidas historicamente [...]. (MACHADO, 2000, p. 145).

Dentre os supostos transtornos diagnosticados, como mencionado anteriormente, a Sociedade Brasileira do Déficit de Atenção (2014), menciona que Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido o diagnóstico com maior prevalência entre

crianças e adolescentes em idade escolar. Na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado, em 2013, pela Associação Psiquiátrica Americana, o TDAH é classificado como transtorno do desenvolvimento neurológico e definido como "[...] padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento [...]"Para emissão do diagnóstico, é necessária a presença de seis ou mais sintomas dos nove listados para cada padrão "[...] durante pelo menos 06 meses a um grau que não corresponde ao nível de desenvolvimento e que afeta diretamente as atividades sociais e acadêmicas/laborais [...]"(APA, 2014, p. 33).

Para exemplificar os critérios de diagnósticos, apresento os sintomas listados no DSM-5. No caso do padrão de desatenção: "[...]

> a) não presta atenção a detalhes ou comete erros nas tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades;
> b) tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades recreativas;
> c) parece não escutar quando lhe fala diretamente;
> d) não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais;
> e) tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
> f) evita, não gosta ou mostra pouco entusiasmo em iniciar tarefas que exijam esforço mental constante;
> g) perde coisas necessárias para tarefas ou atividades;
> h) se distrai com facilidade por estímulos externos;
> i) esquece as atividades diárias [...]" (APA, 2014, p. 33-34).

No padrão de hiperatividade e impulsividade: "[...] a) agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; b) se levanta em situações em que se espera que permaneça sentado; c) corre ou escala em situações inapropriadas; d) é incapaz de jogar ou se envolver tranquilamente em atividades recreativas; e) está frequentemente "a mil" ou age como se estivesse "a todo vapor"; f) fala excessivamente; g) responde de forma inesperada ou antes de ter completado a pergunta; h) tem dificuldade para aguardar sua vez; i) interrompe os outros ou se intromete [...]" (APA, 2014, p. 33-34). Nota-se que a lista dos "sintomas" do suposto transtorno está relacionada a comportamentos e atitudes que qualquer criança, jovem ou adulto pode apresentar de forma frequente em situações diferentes, como também a fenômenos que interessam diretamente a escola ou são exigidos por ela − atenção e controle

da expressão e movimento corporal. Então, questiona-se: Como delimitar o diagnóstico de um transtorno neurológico com base nesses “sintomas”?

Nessa perspectiva da medicalização de produção de diagnósticos de supostos transtornos, crianças e adolescentes são considerados como os únicos responsáveis pelo não acompanhamento dos conteúdos escolares. Os fatores relacionados ao contexto, como os da própria escola e da sociedade em geral, não são analisados. Camuflam-se fatores políticos, econômicos, administrativos, culturais, pedagógicos, metodológicos, técnicos, relacionais etc. Enfim, negligenciam-se as situações contextuais históricas e sociais de produção da sociedade e de suas instituições sociais especificamente.

Cabe considerar que, conforme a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 5º, é necessário avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais[2], os quais, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Cabe dizer que o Brasil é o segundo maior consumidor mundial de metilfenidato (IDUM, 2012). Mas, mesmo consumindo um remédio que teria por finalidade controlar a atenção e o comportamento, uma parte expressiva das crianças não aprendem os conteúdos escolares, não se comporta, não se atenta; o que leva a crer que o problema de aprendizagem não se reduz apenas a essas perspectivas; as questões envolvidas são extremamente complexas e difíceis de serem entendidas, talvez em razão de o pensamento dominante ser o organicista, uma vez que se pauta em explicações unidirecionais, que são mais fáceis de serem “apreendidas”.

Estudos resgatados por Cortese e Castellanos (2012), com base no critério de busca TDAH (na base Pubmed), em que os pesquisadores organicistas analisaram os artigos

[2] Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

publicados entre janeiro de 2011 e abril de 2012 e chegaram à conclusão de que a literatura atual continua contribuindo para a emergência de modelos que visam a explicar mecanismos fisiopatológicos subjacentes ao TDAH. No entanto, os autores admitem ser prematura qualquer reivindicação desse instrumento como ferramenta para diagnóstico ou plano de tratamento, devendo ser usado tão somente para fins de pesquisa.

Desse modo, os problemas de aprendizagem são considerados a partir de uma ótica que vislumbra como um sintoma do processo de aprendizagem, isto é, o não aprender é atribuído a uma condição mutável, logo, não a um quadro permanente do aluno (CAMPOS, 1997). No entanto, apesar das questões do campo da aprendizagem no meio educacional ser, na maior parte das vezes, transitórias, ainda são poucas as vezes que os agentes escolares consideram a própria instituição escolar, a metodologia de ensino e o projeto político-pedagógico como elementos que possam estar envolvidos nas problemáticas da aprendizagem.

Com isso, o que ocorre é que a culpa recai quase exclusivamente sobre os próprios sujeitos e suas famílias. Isso não significa transferir a responsabilidade ou apontar novos culpados, mas, sim, envolver todos os agentes do processo de escolarização enquanto fatores para análise crítica da realidade enfrentada em cada contexto (CAMPOS, 1997; MEIRA, 2002; BOCK, 2003; SOUZA, 2007; BRAY; LEONARDO, 2011; PATTO, 2015; SCHWEITZER; SOUZA, 2018).

Segundo Meira (2012), a medicalização da educação tem servido para justificar o fracasso escolar de crianças que, embora permaneçam na escola por longos períodos de tempo, não se apropriam dos conteúdos veiculados. Desse modo, atribuir as dificuldades escolares às características orgânicas/cerebrais do estudante oculta os condicionantes sociais, culturais, políticos, educacionais, afetivos e ideológicos envolvidos na produção do chamado TDAH. Berberian (2007) fez um resgate histórico da educação no Brasil e nos oferece elementos para compreender como um modelo reducionista (biologizante) vem sendo produzido e disseminado em e por diferentes contextos e grupos sociais, fundamentando análises e explicações para o fracasso escolar e os baixos níveis de alfabetismo que atingem parcela significativa da população brasileira.

É importante destacar que a Lei nº 14. 254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, é resultado de uma nova política que prevê identificação precoce do transtorno, encaminhamento do educando para diagnóstico e apoio educacional na rede de ensino, bem como apoio

terapêutico especializado na rede de saúde. Segundo a lei, as escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção a esses educandos, de modo a garantir seu pleno desenvolvimento, com auxílio das redes de proteção social, de natureza governamental ou não governamental.

Alunos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, que apresentem alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita ou instabilidade na atenção que repercutem na aprendizagem, devem ter assegurado o acompanhamento específico. Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde. De acordo com a nova lei, caso seja verificada a necessidade de intervenção terapêutica, esta deverá ser realizada em serviço de saúde em que seja possível a avaliação diagnóstica, com metas de acompanhamento por equipe multidisciplinar. Além disso, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da Educação Básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos que devem ser tomados, e capacitação continuada.

Estudos indicam que o início do século XX marca um forte acolhimento pelas práticas educacionais pautadas nos ideários biomédicos e psicométricos (PATTO, 2010; MOYSÉS, 2001). As autoras evidenciam como explicações de cunho organicista para as dificuldades do aprender e do comportar-se na escola o comprometimento com posições teórico-práticas que situam nos alunos e/ou em seus familiares a causa de tais problemas. Abordagens clínicas e educacionais, ao transformarem processos de caráter social em problemas de ordem biológica – patologização da aprendizagem –, geram implicações que não apenas incidem na trajetória escolar dos alunos, mas acabam se estendendo para outras esferas da vida dos sujeitos. Podemos acompanhar crianças que, estigmatizadas como más leitoras, más escritoras, hiperativas, desatentas, entre outras classificações, tornam-se desmotivadas em relação à escola.

No caso da linguagem escrita, a internalização da dificuldade, muitas vezes, já pré-anunciada precocemente no contexto da escola (por educadores que desconsideram o caráter heterogêneo dos processos de aprendizagem), costuma gerar uma rejeição importante a ler e produzir textos, conduzindo às chamadas dificuldades de leitura e escrita. Isso ocorre porque, distantes de práticas de leitura e escrita, os alunos têm poucas possibilidades de desenvolver competências linguístico-discursivas necessárias ao enfrentamento de demandas em uma sociedade grafocêntrica.

As considerações até aqui expostas, embora de modo sucinto, são elementos importantes para a compreensão de que o fenômeno estudado não ocorre isoladamente, mas está em constante movimento, numa relação dialética de interdependência e reciprocidade. Moysés e Collares (1997) apontam para os perigos do cotidiano escolar patologizado e da necessidade de se romper com preconceitos e práticas cristalizadas no campo educacional. É preciso compreender os problemas para além do aluno e sua família, evitando que questões político-pedagógicas sejam deslocadas para causas e soluções medicalizadas.

Ante o assinalado, o presente estudo tem por objetivo realizar uma revisão de literatura acerca dos processos de patologização da aprendizagem por meio de uma compreensão das construções sobre o (não) aprender, através de pesquisas nos últimos vinte anos, com vista a verificar em que medida tem sido estabelecida a relação com a Psicologia e os processos de aprendizagem. Para tanto, será exposto a seguir o percurso metodológico adotado, bem como os resultados obtidos, a discussão da temática e a síntese integradora do que se pode constar.

2. Percurso metodológico

Trata-se de uma revisão de literatura, de natureza exploratório-descritiva, sobre o processo de Patologização da Educação. O presente artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído de artigos científicos, livros, periódicos e cartilhas. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2008), reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Tem caráter descritivo, pois visa a identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo (PEROVANO, 2014), cujo objetivo primordial, conforme preconiza Gil (2008), é a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

O procedimento metodológico para a coleta das informações foi: 1) seleção da temática e elaboração do problema de pesquisa; 2) busca na literatura e delimitação dos descritores; 3) busca nas bases de dados; 4) extração dos estudos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos; 5) análise e sínteses dos dados obtidos; 6) produção dos resultados.

Visando analisar, através de um estudo bibliográfico, as produções existentes sobre a Patologização da Aprendizagem, a fim de compreender as suas implicações no campo

educacional, foi realizada uma busca de periódicos, com recorte temporal dos últimos 20 anos, cujos trabalhos se alinhavam com as áreas de Psicologia, Educação e Saúde. Selecionamos as seguintes Bases de Dados: *SciELO*, Periódicos Capes e Biblioteca Virtual em Saúde. Essas bases foram selecionadas por serem, dentre outras, reconhecidas e responsáveis por trabalhos de pesquisa de relevância na área de Educação, Psicologia e Saúde. Para selecioná-las, foi realizada uma consulta ao Portal de Periódicos Capes sobre o tema, a fim de identificar as bases de dados que indexam artigos sobre o objeto a ser investigado. A busca foi realizada por meio do acesso ao endereço eletrônico dessas bases. Os descritores utilizados foram: "Patologização da Aprendizagem", "Psicologia Escolar", "Dificuldade de Aprendizagem".

Para a coleta de dados, foram utilizados critérios de inclusão e exclusão. Como critério de inclusão optou-se por artigos completos com recorte temporal de 2001 a 2021, disponíveis gratuitamente em periódicos indexados nas bases de dados virtuais, de acordo com a temática, artigos disponíveis na íntegra, cujo idioma fosse o português. Como critérios de exclusão, refutaram-se estudos que não foram disponibilizados na íntegra, títulos não condizentes com os descritores, com outro idioma que não fosse o português e artigos duplicados. A escolha dos artigos se deu através da leitura dos resumos.

Desse modo, localizamos, no total, 1.788 estudos, com os seguintes descritores: Patologização da aprendizagem; Psicologia Escolar e Dificuldade de Aprendizagem/Patologização, tendo como recorte temporal 2001 a 2021 − o período foi escolhido pela preferência de estudos recentes e por perceber que, nos últimos anos, as publicações foram crescentes em relação às décadas anteriores –e em língua portuguesa.A amostra final foi constituída por 41 documentos, sendo livros, capítulos de livros, artigos, dissertações e teses, lidos integralmente e analisados quanto aos aspectos gerais − ano de publicação − e também acerca da identificação dos problemas de aprendizagem e suas problematizações.

Para análise dos dados encontrados nos documentos selecionados, conforme Tabela 1, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011). A partir desse extrato, surgiram três categorias analíticas: 1) Diagnóstico e Patologização do Processo de Ensino e Aprendizagem; 2) Patologização e suas implicações no contexto escolar; e 3) Possibilidades de Atuação da/o Psicóloga/o inserida/o na Educação.

Tabela 1– Número de trabalhos identificados por categorias

Categoria de Análise	Quantidade de documentos (livros, capítulos de livros, artigos, dissertações e teses)
Diagnóstico e Patologização do Processo de Ensino e Aprendizagem	19
Patologização e suas implicações no contexto escolar	16
Possibilidades de atuação da/o Psicóloga/o inserida/o na Educação	16
TOTAL	**41**

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme apontado acima, na categoria 1) Diagnóstico e Patologização do Processo de Ensino e Aprendizagem, foram encontrados 19 documentos; na categoria 2) Possibilidades de Atuação da/o Psicóloga/a inserida/o na Educação 16; e, por fim, na última categoria de análise, que diz respeito à 3) Patologização e suas implicações no contexto escolar, foram encontrados 16 documentos. A seguir serão apresentados detalhadamente.

3. Resultados e discussão

Para fins de organização dos dados, foram criadas três categorias de análise: 1) Diagnóstico e Patologização do Processo de Ensino e aprendizagem; 2) Patologização e suas implicações no contexto escolar; e 3) Possibilidades de Atuação da/o Psicóloga/o inserida/o na educação.

Na categoria, **Diagnóstico e Patologização do processo de ensino e aprendizagem**, foram analisados os documentos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 –Relação de trabalhos da categoria Diagnóstico e Patologização do Processo de Ensino e Aprendizagem por ano e autoria

Trabalhos	Ano	Autor
A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola	2001	MOYSÉS, M. A. A
Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo	2002	ANGELUCCI, C. B.
Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores	2004	CAPELLINE S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M.
Distúrbio e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura	2004	CIASCA, S. M.
Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico	2007	BERBERIAN, A. P.
Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem	2007	FEITOSA, F. B.; DEL PRETE, Z. A. P.; LOUREIRO, S. R.
Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural	2010	EIDT, N. M.; TULESKI, S. C.
Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas	2011	PEREIRA, K. R. C.
As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas	2011	BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T
Dificuldades de aprendizagem	2012.	CAPELLINI, S. A.
A Medicalização das Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da Percepção da Gestão Escolar e dos Professores que atuam nesse nível	2014	LERNER, C. E.
A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração	2016	MAINARDES, J.; TELLO, C.
Políticas de concentração da riqueza e crescentes desigualdades: Recuperações de histórias necessárias	2018	BARROCO, S. M. S.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J
Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura	2019	BELTRAME, R. L; GESSER, M; SOUSA, S.M.
Fracasso Escolar e medicalização na Educação: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante	2020	ISFRAN, F; LADEIRA, T.A; FARIA, S. F.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) apresentam um estudo introdutório do estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública de Ensino Fundamental, partindo de uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil (1991-2002). O *corpus* sobre o qual incidiu a pesquisa é composto de teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foram encontradas e categorizadas as obras, das quais 53 foram analisadas em profundidade. Verificou-se a existência de continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção de saber na área: há teses em que permanece o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar; em outras, coexistem concepções inconciliáveis que resultam em um discurso fraturado; há também teses que dialogam e avançam a pesquisa crítica do fracasso escolar. Ressaltam, ainda, o quanto essa prática vem sendo perpetuada nos contextos escolares e podem refletir na autoconfiança, autoestima, na aprendizagem e na qualidade de vida da criança.

Moysés (2001) em "A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola" reconstrói a história das formas de vigiar e castigar essas crianças ao longo dos dois últimos séculos e, a partir do trabalho com setenta e cinco crianças que não aprendem, traça paralelos com a evolução das anatomias políticas do poder de punir do sistema judiciário. Analisa o papel que as instituições sociais e a Ciência – Medicina, especificamente o método clínico, a Psicologia, com a psicologia diferencial e a psicometria, e a Educação – vêm desempenhando, ao longo da história e legitimando concepções de homem e mundo que constroem instrumentos os quais, como atos de acusação, condenam as crianças que só não aprendem na escola, a serem controladas por uma instituição invisível, sem paredes, introjetada em suas mentes.

Corroborando o exposto acima, Patto (1999), ao realizar uma pesquisa sobre as origens históricas do fracasso escolar, indica alguns apontamentos acerca do fracasso escolar, tendo em vista as questões históricas e sociais que permearam as produções teóricas acerca dessa temática. Traz explicações para o fracasso escolar e aponta que estas estavam diretamente ligadas ao modo capitalista de compreender a realidade e que esse discurso preservava a situação de dominação sofrida pelas famílias mais pobres, o que favoreceu a naturalização do não aprender em uma sociedade marcada pela divisão de classes e injustiças sociais. Esse resgate tem como objetivo elaborar um quadro de referências (histórico e social) que possibilite uma reflexão sobre a natureza das concepções dominantes da época a respeito do fracasso escolar em uma sociedade de classes. Esse percurso possibilita a compreensão do

advento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino e das Ciências Humanas.

Estudando as queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas, Bray e Leonardo (2011) demonstraram, acerca das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização, o fenômeno conhecido por queixa escolar. Neste estudo, foram entrevistadas vinte e quatro educadoras, constituindo dois grupos: G1− educadoras de duas escolas privadas, e G2 − educadoras de duas escolas públicas. As entrevistas foram examinadas mediante análise de conteúdo e organizadas em categorias. Assim, foi realizado um exercício de análise marxista, em consonância com o referencial teórico utilizado: a Psicologia Histórico-Cultural, que possui como base metodológica o Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados revelaram que, nos dois grupos (G1 e G2), as educadoras partem do pressuposto de que as queixas escolares estão diretamente relacionadas apenas com os alunos. As participantes desconsideram que a queixa/fracasso escolar seja produzida no interior da escola e entendem que esta está diretamente associada à organização e à estrutura social.

O estudo de Pontes Junior e Lepre (2020), acerca dos problemas de aprendizagem e a patologização da educação na atualidade, descreve sobre a educação formal e as problemáticas no processo de escolarização. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico de trabalhos de autores da Psicologia Escolar/Educacional crítica, que problematizavam e questionavam algumas teorias vigentes durante a constituição da educação no Brasil, as quais frequentemente justificavam as causas do fracasso escolar de maneira reducionista e patologizante, culpabilizando, principalmente, os alunos e as suas famílias. Apesar dos avanços, esse estudo demonstra que foi possível constatar que, muitas dessas visões, ainda são encontradas nas escolas e, por isso, busca-se compreender as queixas escolares de modo multifatorial, arguindo possibilidades de atuação e intervenção na interface da Psicologia e Educação.

No tocante à rotulação de alunos como portadores de Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem, retomamos Campos (1993) ao constatar que, com frequência elevada, as mais diversas deficiências ou dificuldades têm sido atribuídas ao aluno, através da utilização excessiva e indiscriminada de rótulos, tais como: distúrbio de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e deficiência mental que, de certo modo, acabam colaborando para a patologização da aprendizagem. Pontua, ao final, que questões do fracasso e da rotulação não podem ser analisadas isoladamente, com ênfase ora no aluno, ora no professor, sendo preciso que fatores mais abrangentes sejam considerados e inter-relacionados.

O estudo de Machado (2014) objetivou estabelecer a relação entre o funcionamento do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade (criado em 2010) e a luta contra a medicalização, elegendo alguns desafios que se colocam ao próprio funcionamento do Fórum ao problematizar sobre seu crescimento. Para tanto, analisa algumas considerações realizadas em uma reunião do Fórum, realizada em 2012, cuja discussão foi sobre seu funcionamento, destacando que o Fórum adotou como direção o critério da criação de vida para criticar a redução dos processos de diferenciação nas formas de viver a quantidades normativas, diferenciando-se, dessa forma, de um tipo de pensamento que visa ao "uno", à ideia totalitária, ao ideal normativo. Expõe, ainda, como desafio, enfrentar a produção de discursos que totalizam a existência, e que o Fórum analisa diferentes estratégias, tendo como critério para suas escolhas se as ações eleitas somam forças e fortalecem o processo de singularização que tem sido silenciado ao se tomar o corpo como objeto bioquímico.

Os estudos de Isfran, Ladeira e Faria (2020), mesmo depois de uma década, corroboram o mesmo pensamento ao afirmarem que a lógica patologizante ainda tende a culpabilizar o aluno pelas dificuldades ou não no desempenho escolar, reforçando a ideia de que, contraditoriamente, a escola, que deveria realizar papel contrário, pode ser a primeira a estigmatizar o aluno e trazer-lhe sofrimento pelo sentimento de incapacidade, através da rotulação.

Os estudos de Beltrame *et al.* (2019), que exploram a literatura publicada no Brasil sobre a temática, também fazem importantes considerações sobre o sofrimento da autoestigmatização, ao apontar que, ao longo do tempo, o aluno acaba por acreditar que possui a patologia, perdendo a sua própria identidade e, por consequência, a autoconfiança, deixando de criar expectativas sobre si próprio. Além disso, outro impacto a que está sujeito é o preconceito pelos rótulos que a sociedade lhe impõe e que pode perdurar por muito tempo em sua vida. Percebeu-se, também, nos artigos selecionados, a contemplação sobre aspectos referentes aos diversos fatores econômicos, culturais, políticos e sociais que podem estar entrelaçados à não aprendizagem do aluno.

O ato de biologizar/individualizar/patologizar suas dificuldades e exigir com urgência um diagnóstico que justifique suas dificuldades pode ser, na verdade, um método de "jogar debaixo do tapete" todas as questões outras envolvidas nesse processo, a fim de desculpabilizar a escola, os pais, os métodos pedagógicos ou até o governo.

Na categoria **Patologização e suas implicações no contexto escolar**, os documentos foram elencados, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Relação de trabalhos da categoria Patologização e suas implicações no contexto escolar por ano e autoria

Trabalhos	Ano	Autoria
Trabalho precoce e escolarização: uma trama complexa	2001	PAPARELLI, R.
A produção social da deficiência mental leve	2000	KALMUS, J.
Saúde na Escola: da medicalização à perspectiva	2001	SPAZZIANI, M. L.
Psicologia da educação: cumplicidade ideológica	2003	BOCK, A. M. B
As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor	2004	OSTI, A.
Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar	2007	SOUZA, M. P. R.
Infância e patologização: crianças sob controle	2010	CORRÊA, A R. M.
A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia	2010	PATTO, M. H. S.
O fracasso escolar em uma escola municipal de Vitória: a patologização dos problemas escolares	2011	BASSANI, E. *et al*.
Para uma crítica da medicalização na educação	2012	MEIRA, M. E. M.
Medicalização: o obscurantismo reinventado	2013	MOYSÉS, M. A.A.; COLLARES, C. A. L.
A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia	2015	PATTO, M. H. S
O Conselho de Classe: prática escolar e produção de identidades	2016	BARBOSA, M. L. P,
O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana	2016	VIEGAS, L. S.
A Patologização da Educação: reflexões sobre a transformação do espaço educacional em um ambiente excludente	2017	QUEIROZ, C.Z; COSTA, L.P.
A patologização e medicalização na educação: a normalidade sufoca a estrela do amanhã	2020	MAUTO, M. A. A. G
Infância e patologização: contornos sobre a questão da não aprendizagem	2020	BARBOSA, M.B; LEITE, C. D. P.
Os problemas de aprendizagem e a patologização da educação na atualidade: reflexões a partir da psicologia e da educação	2020	PONTES JUNIOR, C. S. P; LEPRE, R. M.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No que tange à categoria Patologização e suas implicações no contexto escolar, demonstrando algumas significações de Professores/as e Psicóloga/o Escolar, o estudo realizado por Collares (1994), em sua tese, tornou-se referência para o estudo da patologização do processo de ensino e aprendizagem em busca dos mecanismos e formas e pensamentos que a informam e mantém. O trabalho foi desenvolvido em 09 escolas da rede municipal de Educação de Campinas-SP, com professores/as e diretores sobre suas opiniões

acerca do não aprender, além de profissionais da saúde – médicos, psicólogos/as e fonoaudiólogos – que atendem na rede de saúde crianças que “não aprendem na escola”, encaminhadas pela escola para diagnóstico e tratamento. Aplicou-se um pré-teste sobre patologização da aprendizagem e, como resultado, todos os profissionais da saúde e da educação centralizaram as causas do fracasso escolar em problemas da criança e da família, isentando de responsabilidades o sistema educacional. Foi revelada a intensidade com que os preconceitos permeiam as opiniões e ações, infiltrando-se no cotidiano na sala de aula.

Nos artigos analisados, foi possível constatar o aumento do uso de medicamentos pelo público infantil, ainda em fase de aprendizagem. Os encaminhamentos das crianças aos serviços e centros de atendimento especializados aumentaram, na tentativa de corrigirem as queixas escolares e a grande contingência de diagnósticos, concomitantemente, o consumo de fármacos pelo público infantil também aumentou. Um fato preocupante no tocante ao assunto, pois, de acordo com Beltrame, Gesser e Souza (2019, p. 9), houve uma “[...] apropriação da infância pelo saber médico [...]”, o que significa dizer que, no meio médico, também passou a existir a necessidade de controle sobre os comportamentos na infância.

Pereira (2011), em sua dissertação, apresenta que o termo dificuldade de aprendizagem tem se tornado recorrente no ambiente escolar, ainda que não haja consenso nem clareza sobre a sua definição, tendo sido o maior motivador para encaminhamentos de alunos aos serviços Especializados à Aprendizagem. No seu estudo, contou com a participação de duas psicólogos/as e três pedagogas, além de uma orientadora vocacional e cinco professoras que trabalham com alunos encaminhados ou diagnosticados. A pesquisa foi de orientação qualitativa, com base no modelo construtivo-interpretativo do conhecimento, utilizando-se de instrumentos como: entrevista individual, conversação, análise documental, sessão reflexiva, memorial e observação. Assim, chegou-se ao entendimento que o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem passa por um processo de construção que se encontra centrado na aplicação de testes e provas padronizadas, além de se encontrar pautado em concepções ainda biologizantes, culpabilizadoras e limitadoras acerca do sujeito.

Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004) estudaram sobre as medidas de desempenho escolar na opinião de professores/as. O estudo buscou comparar o desempenho dos escolares em relação à avaliação formal e à opinião de professores/as. Participaram 164 escolares de Ensino Fundamental de cidade do interior paulista, sendo 81 do sexo masculino e 83 do sexo feminino. Foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar e definidos 02 grupos, segundo a opinião da professora, quanto ao desempenho normal e abaixo da média. Os resultados revelaram diferença significativa, indicando que o menor desempenho foi verificado para o

sexo masculino e para o quinto ano. As médias do grupo, definido pela professora com desempenho inferior, foram abaixo do esperado e diferiram significativamente, demonstrando, assim, como a opinião da professora nesse estudo foi fundamental para a identificação dos problemas relacionados à escolaridade.

Já Lerner (2014) estudou sobre a medicalização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o grande consumo de medicamentos psicoterápicos para auxiliar na aprendizagem dos alunos em idade escolar. Buscou investigar qual é a relação da medicalização com a aprendizagem das crianças, a partir da percepção da gestão escolar e dos professores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal, do município de Teutônia/RS. A metodologia utilizada nesse estudo foi a qualitativa, bibliográfica, e a coleta de dados ocorreu com a aplicação de um questionário aos gestores e aos professores/as. O resultado da pesquisa revelou que, na percepção dos gestores e professores/as, a medicalização está sendo usada na educação como uma das formas de sanar as dificuldades de aprendizagem das crianças, agindo apenas nas mudanças de atitudes.

O estudo de Meira (2012) foi relevante por especificar os riscos das reações adversas e da dependência química em decorrência do uso indiscriminado de medicamentos pelo público infantil. Exemplificou que a ritalina, pertencente ao grupo das anfetaminas, comumente utilizada para a estimulação do sistema nervoso, teve aumento em seu uso de em 1616% em relação aos anos de 2000 e 2008, dados que apenas confirmam a pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2018) que aponta o aumento da mesma substância em até 775% até o ano de 2018. Sendo assim, é possível afirmar que muitos são os riscos existentes no que tange à saúde e à qualidade de vida da criança que é submetida ao tratamento medicamentoso, muitas vezes, sem uma real comprovação de sua necessidade.

Osti (2004), em estudo sobre as dificuldades de aprendizagem na concepção do professor, caracterizou o que é dificuldade de aprendizagem na concepção do professor, considerando como ele a percebe no cotidiano da sala de aula e a que atribui sua causa. Participaram deste estudo trinta professores/as do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Campinas e Valinhos-SP. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, contendo oito questões, seguido de um parecer redigido pelo professor sobre um aluno com dificuldade de aprendizagem. Foi realizada uma análise estatística descritiva com apresentação dos resultados em frequência absoluta (N) e relativa (%). Os resultados indicaram que os professores/as apresentam uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem, sendo que, 40% surge em decorrência de problemas emocionais, 27% é consequência de problemas familiares, 7% consideraram a prática docente como fator

importante para a aprendizagem e apenas 3% identificaram que a postura do professor pode contribuir para o aparecimento da dificuldade no aluno.

Por fim, apresentamos estudos referentes à categoria **Possibilidades de Atuação da/o Psicóloga/o** inserida/o na educação, conforme Quadro 3.

Quadro 3 –Relação de trabalhos da categoria Possibilidades de Atuação da/o Psicóloga/o inserida/o na Educação por ano e autoria

Trabalhos	Ano	Autoria
Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias	2000	MACHADO, A.M
Psicólogo escolar no Brasil: Padrões, práticas e perspectivas	2001	GUZZO, R. S. L.; WECHSLER, S. M
Psicologia Escolar: Uma visão internacional	2001	OAKLAND, T.; STERNBERG, A.
Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais	2002	MEIRA, M. E. M.
A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação	2003	TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M.
Psicologia Escolar e Educacional: Compromissos com a educação brasileira	2009	MARTINEZ, A. M.
Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas	2009	SOUZA, M. P. R. D.
O que pode fazer o psicólogo na escola?	2010	MARTINEZ, A. M
Psicologia, educação e políticas públicas	2011	GUZZO, R. S. L.
Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares	2013	CAVALCANTE, L. A. A.
Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates “possíveis”	2015	HECKERT A. L. C; BARROS, M. E.
As Significações de Profissionais que Atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das Dificuldades de Aprendizagem: Patologização e Medicalização do Fracasso Escolar	2015	CORD, D. *Et al.*
Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação	2017	MAIA, C. M. F.
Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais	2018	SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V.
Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais	2020	SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Resgatamos os estudos de Collares e Moysés (1996), por serem considerados referência na área de patologização, os quais apresentam o preconceito no cotidiano escolar e o foco no processo de ensino e a medicalização, propondo o rompimento desse consenso, bem como explicações que desvelam o que acontece dentro da escola e da sala de aula. O estudo resultou de uma pesquisa qualitativa em que se ouvem diretores de escolas, professores/as e, sobretudo, crianças. As autoras expuseram problemas e feitos das escolas, dando voz aos próprios alunos, aqueles que vivem os problemas e são os reais fazedores das coisas na escola. Assim, propõe sentidos que se efetivam no embate entre os acontecimentos cotidianos e as abstrações que fazemos para compreendê-los.

Estudando as significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE), no que se refere às Dificuldades de Aprendizagem, Cord, Gesser, Nunes e Storti (2015) buscaram identificar as significações que os profissionais que atuam como articuladores no Programa Saúde na Escola (PSE) têm acerca das dificuldades de aprendizagem geradoras do fracasso escolar. Participaram dessa pesquisa dez profissionais que atuavam como articuladores do PSE, sendo cinco vinculados à Educação e os demais à Saúde. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas com a autorização dos participantes e analisados com base no método de análise de conteúdo temática. Os resultados indicaram que os entrevistados compreendem as dificuldades de aprendizagem como decorrentes, principalmente, da família pobre e/ou desestruturada e de problemas do aluno. As práticas pedagógicas e políticas educacionais também apareceram, com menor destaque, como corroboradoras desse fenômeno.

Cavalcante e Aquino (2013) estudaram as ações de psicólogos/as escolares de João Pessoa sobre queixas escolares, a partir das concepções e práticas desses profissionais. Realizaram entrevistas semiestruturadas, baseadas na literatura da área escolar/educacional, com trinta psicólogos de escolas públicas e privadas. Os resultados revelaram a diversidade de queixas escolares encaminhadas aos psicólogos/as escolares, com ênfase nos encaminhamentos de queixas concentradas nos alunos, sejam estas comportamentais ou de aprendizagem. Quanto às causas atribuídas pelos entrevistados às queixas escolares, destacou-se a dinâmica familiar do aluno, embora esta tenha sido mencionada por motivos diferentes entre escolas públicas municipais e estaduais e escolas privadas. Além disso, as ações dos profissionais entrevistados sugeriram formas de atuação tradicionais, pois não englobam o trabalho interdisciplinar e institucional como via estratégica para lidar com as queixas escolares.

Spazziani (2001) apresentou os fundamentos das práticas pedagógicas da saúde na escola por meio do discurso do processo de medicalização da sociedade apresentado por Foucault (1994), a partir da instauração da medicina moderna. O estudo conclui pela necessidade de rever os fundamentos das práticas pedagógicas da saúde, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural para o desenvolvimento do aprendizado, que mais do que reorganizar os conteúdos do ensino, propõe os saberes escolares como um processo que requer uma elaboração que envolva a transformação dos modos de conceituar do aluno no sentido do conhecimento sistematizado.

Viegas (2016) apresenta aspectos de uma pesquisa que objetivou identificar e analisar concepções e práticas de Psicólogas/os da rede pública de educação baiana em relação à queixa escolar, dando ênfase aos processos de psicologização da educação. A pesquisa buscou compreender o que psicólogas/os que atendem essa demanda entendem com relação ao fracasso escolar e, analisando se tais profissionais incorporaram uma leitura crítica do fenômeno. Participaram da pesquisa 68,3% das psicólogas/os que atuam na rede pública de educação baiana, os quais responderam a um questionário com perguntas relativas à sua formação, concepções e práticas. A análise dos questionários aponta o predomínio da prática psicologizante no atendimento à queixa escolar, já que os psicólogos/as pouco investigam aspectos da história escolar dos alunos encaminhados, realizando, ao contrário, aplicação de testes de inteligência e personalidade, bem como psicoterapia individual à criança e orientação de pais.

Maia (2017) enfatiza que o bom êxito dessa atuação está diretamente relacionado com o diálogo que existe entre a equipe e sobre o posicionamento do profissional de psicologia, o qual precisa conquistar o seu espaço e explicitar que o papel da psicologia na escola não está associado a fazer avaliações/diagnósticos, mas de auxiliar e assessorar no que for necessário o educador. Os testes são, de fato, ferramentas cruciais em uma avaliação mais específica, entretanto, devem ser feitas em consultório, por profissionais clínicos. A autora cita como exemplo o caso de uma criança que, submetida a mudanças na prática pedagógica e outras intervenções, ainda assim, não obteve nenhuma progressão, sendo percebido que ela precisava de avaliações da psicologia e até de outras especialidades, como a neurologia ou fonoaudiologia, e o psicólogo/a escolar, limitado a ajudá-la, fez o encaminhamento.

Além da atuação escolar, sabe-se da grande contribuição dos atendimentos terapêuticos às crianças que sofrem essa patologização. Ficou claro que, além do apoio pedagógico, é necessário também se ater aos conflitos psicológicos e às emoções das crianças que são submetidas ao processo da patologização. Sendo assim, as diversas técnicas de

atendimento infantil na psicologia podem facilitar que a criança expresse o que lhe angustia e expor suas inseguranças e medos. Já que a premissa básica da psicologia é que se deva externar aquilo que se sente, a fim de não adoecer psicologicamente.

Quanto aos aspectos gerais, observou-se um acréscimo no que se refere ao número de publicações nos últimos dez anos. Os aspectos metodológicos dos artigos selecionados indicam que as pesquisas acerca da temática correspondem, em sua maioria, à análise de documentos ou literatura. Pesquisas empíricas ou de campo, entretanto, ainda são poucas. Nesse sentido, embora seja reconhecida a importância das análises documentais, elas podem não ser suficientes para a compreensão de como os processos de Patologização educacionais têm se efetivado na realidade política, social e educacional. Diante dessa constatação, sugere-se o investimento em pesquisas empíricas, tendo em vista a necessidade de avanços no conhecimento sobre as políticas educacionais, além de subsidiar pesquisas posteriores, como afirmam Mainardes e Tello (2016).

Quanto às categorias analíticas, delineadas neste estudo, quando relacionadas com o aumento do número de publicações sobre o tema nos últimos anos (2011-2017) e sua origem, percebe-se a estreita relação entre Psicologia e Educação. Além disso, para o entendimento dessas políticas, é importante considerar que devem ir além da dimensão pedagógica e institucional, é imprescindível que ofereçam alicerce para o estabelecimento de condições objetivas e concretas, ou seja, que favoreçam a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e que, para tanto, medeiem as relações sociais e subjetivas dos alunos.

No que se refere à relação entre políticas educacionais e Psicologia Escolar e Educacional, as pesquisas encontradas são originárias do Brasil. Evidenciou-se que, apesar de a Psicologia historicamente ter assumido um papel de contribuição para as tendências teóricas e os ideários pedagógicos que fundamentam as práticas educacionais no Brasil (TANAMACHI; MEIRA, 2003), e mesmo com o movimento de aproximação das políticas públicas apontadas por Barroco *et al.* (2018), poucos tiveram como foco a intercessão com a Psicologia Escolar e Educacional. Juntamente com isso, percebe-se que a/o psicóloga/o pouco tem participado da formulação e implantação das políticas educacionais, e não é reconhecido, no âmbito legislativo, como ator fundamental na composição da equipe escolar (GUZZO; WECHSLER, 2001; OAKLAND; STERNBERG, 2001; GUZZO, 2011), sendo uma possível explicação para a pouca produção relacionando Psicologia e políticas educacionais.

Desnuda-se, portanto, a contradição de que, embora os estudos analisados sobre políticas educacionais e correlacionados demonstrem ser um campo fecundo para a atuação da/o psicóloga/o, são poucas as pesquisas que têm em seu escopo, de fato, a atuação desse

profissional (URT, 2017). Os estudos encontrados (GUZZO, 2011; FERREIRA *et al*., 2016) discutem, de modo incipiente, a atuação do/a psicólogo/a escolar, apontando os elementos que influenciam a entrada e permanência dele na escola e como se configura o papel do/a psicólogo/a escolar. Corroborando isso, Martinez (2009; 2010) e Souza (2009) indicam que a implantação de políticas públicas não tem sido foco da ação dos psicólogos/as e das instituições escolares. Apesar disso, é preciso ponderar que, ao debaterem sobre formas emergentes de atuação no campo educacional, esses profissionais precisam, para além da dimensão psicoeducativa, considerar a dimensão psicossocial; nesse ponto, urge discutir acerca da formulação e efetivação das políticas educacionais.

Dessa forma, podemos perceber que a discussão no campo do processo de patologização da aprendizagem tem se intensificado por diversos autores, conforme foram aqui apresentadas, a fim de compreendermos como tem se configurado a construção do (não) aprender.

4. Considerações finais

Este estudo objetivou realizar uma revisão de literatura acerca do Processo de patologização da aprendizagem, que têm sido foco de pesquisas nos últimos 20 anos, com vistas a verificar em que medida tem sido estabelecida a relação com a Psicologia Escolar e a Educação. O tema foi objeto de investigações e identificou-se uma tendência para estudos correlacionando a educação com outras áreas de conhecimento, todavia, no que se refere à Psicologia Escolar e Educacional, esses estudos ainda são escassos. Apesar do rigor metodológico adotado nesta pesquisa, faz-se necessário apontar algumas limitações. Tendo em vista que se trata de um recorte de pesquisas realizadas a partir de determinados descritores e bases de dados específicas, tais escolhas podem ter limitado o alcance da totalidade de estudos envolvendo o fenômeno, podendo haver, por isso, estudos que não foram incluídos nesta investigação. Além disso, ao serem estabelecidos critérios de inclusão/exclusão para a busca dos artigos, não foram considerados outros tipos de documentos. Todavia, isso não tira a relevância do estudo realizado, mas aponta um caminho para revisões de literaturas posteriores sobre o assunto.

Após a análise dos principais achados, foi possível constatar uma concordância acerca das muitas consequências que a patologização, desde a primeira infância, podem trazer à vida da criança e estabelecer desafios no decorrer de sua vida. Constatou-se que a patologização, juntamente com a medicalização são ferramentas de estigmatização e estão presentes até

mesmo nos ambientes escolares, os quais deveriam ter como prioridade o oferecimento de um ambiente seguro e saudável à aprendizagem e adaptação da criança. Parte majoritária dos estudos encontrados utilizou, em sua composição, pontos de partida acerca do normal *versus* patológico, para explicarem as concepções da patologização no contexto aqui referido. E, também, citaram em comum os autores Collares e Moysés (2015), importantes nomes que estudam sobre a origem e a perpetuação da lógica patologizante. Em face de tais considerações, entendo ser fundamental que os profissionais inseridos no contexto escolar – Professores/as, Diretores, Psicólogas/os etc. – percebam a realidade da escola em que estão inseridos, para que possam buscar a superação dos processos de patologização da educação, ou seja, buscando-se uma formação crítica, de modo que haja implicações éticas e políticas das abordagens que estão adotadas.

Em síntese, falar sobre essa construção do sujeito é pensar através de um processo histórico e social, que se dá através dos processos de significação, mediados pela linguagem, constituindo diversas formas de sentir, pensar e agir. A significação é construída na esfera social, de maneira que sua internalização dependerá da mediação e da relação com o outro. Nesse sentido, a Psicologia, seja por meio de pesquisas ou pela atuação profissional, numa perspectiva crítica, precisa tomar ciência das determinações históricas e sociais que envolvem a sociedade, além das políticas educacionais para, assim, aparelhar o caminho que a leve a assumir o papel ativo na interposição de obstáculos e na contribuição para o desenvolvimento humano.

Por fim, sugerimos, ainda, que as/os psicólogas/os que trabalham no campo educacional revisem suas práticas no intuito de desconstruir, a nível institucional, quaisquer práticas estigmatizantes, excludentes e de detenção do saber, tendo em vista que é expondo e debatendo sobre esses assuntos que se pode repensar em outras metodologias, quiçá, em práticas não medicalizantes.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **O que é TDAH**. 2019, Rio de Janeiro: ABDA. Disponível em: https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/. Acesso 18 abr. 2021

ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial**: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

APA. American Psychiatric Association. **Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5**. Traducción: Burg Translations, Inc., Chicago (EEUU). Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.

BASSANI, E. *et al*.**O fracasso escolar em uma escola municipal de Vitória:** a patologização dos problemas escolares. Simpósio ANPAE: Vitória, 2011.

BARBOSA, M.L. P. **O Conselho de Classe:** prática escolar e produção de identidades. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso II (Curso de Psicologia) - Centro Universitário - UNIFG, Guanambi - BA, 2021.

BARROCO, S. M. S.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. Políticas de concentração da riqueza e crescentes desigualdades. *In*: **Pesquisas em Psicologia e políticas educacionais**: desafios para o enfrentamento à exclusão. Teresina: EDUFPI. 2018.

BELTRAME, R. L; GESSER, M; SOUZA, S. V. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em estudo**,v. 24, p. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/3JxP7Jzq5JCwpN76rQFwVDp/ Acesso em: 08 maio 2022.

BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e educação:** um encontro histórico. São Paulo: Plexus, 2007.

BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 251-261, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572011000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 14 jul. 2022.

BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.) **Psicologia escolar**: Teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-103.

CAPELLINI, S. A. Dificuldades de aprendizagem. *In*: GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. **Dificuldades de aprendizagem**: olhar multidisciplinar. Curitiba: Editora CRV, 2012,p.103-15.

CAMPOS, L. M. L. **Futuros professores e a reflexão sobre erros da criança no desenvolvimento da linguagem escrita**: um caminho em busca de mudanças. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 1993.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Revista Estudos de Psicologia** (PUC Campinas),v. 21, n. 2, p.79-90, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200006 Acesso em: 23.10.2021.

CIASCA, S. M. Distúrbio e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. *In*: CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 19-31.

CASTELLANOS, F. X.*et al*. Developmental trajectories of brain volume abnormalities in children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. **JAMA,** v. 28, p. 1740-1748, 2002. Disponível em: doi:10.1001/jama.288.14.1740 Acesso em: 23.10.2021.

CAMPOS, L. M. L. **A Rotulação de Alunos como Portadores de "Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem"**: uma questão a ser refletida. São Paulo: FDE, 1997, p. 125-140.

CAVALCANTE, L. A; AQUINO, F. S. B. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, pp. 353-362, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/dypZL3xpYQnW3FD7t8VGzwC/?lang=pt Acesso em: 10 jun. 2022.

CORREA, A. R. M. Infância e patologização: crianças sob controle. **Rev. bras. psicodrama** [online], v.18, n.2, pp. 97-106, 2010.Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932010000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em 25 maio. 2022.

CORD, D. *et al.* 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** [online], v. 35, n. 1, pp. 40-53, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703000952013. ISSN 1982-3703 Acesso em: 3 ago. 2022.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e saúde. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 15, p. 7-16, 1985.Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320190020001 Acesso em: 3 ago. 2022.

COLLARES, C. A. L. **O cotidiano escolar patologizado**: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. 1994. 194f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf Acesso em: 3 ago. 2022.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A.**Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CORTESE, S.; CASTELLANOS, F. X. Neuroimaging of attention-deficit/hyperactivity disorder: current neuroscience-informed perspectives for clinicians. **Current Psychiatry Reports.,** v. 14, n. 5, Oct. 2012.Disponível em: doi: 10.1007/s11920-012-0310-y.PMID:22851201; PMCID: PMC3876939 Acesso em: Acesso em: 3 ago. 2022.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 121-146, jan./abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/RM8nGJcvFs35R68vKyMnVtf/abstract/?lang=pt Acesso em: 23 ago. 2022.

FEITOSA, F.B.; DEL PRETE, Z. A. P.; LOUREIRO, S. R. Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Temas em Psicologia,**v. 15, n. 2,p. 237-247, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000200008&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 6 ago.2022.

GUZZO, R. S. L.; WECHSLER, S. M. Psicólogo escolar no Brasil: Padrões, práticas e perspectivas. *In*: GUZZO, R. S. L.; ALMEIDA, L. DA S.; WECHSLER, S. M. **Psicologia Escolar**: Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa. Campinas: Alínea, 2001, p. 41-46.

GUZZO, R. S. L. Psicologia, educação e políticas públicas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS - SUBJETIVIDADE, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 5, Brasília, 2011. **Anais [...]**. Brasília: CFP, 2011.Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/12/GestoresSuasfinal Acesso em: 5 maio.2021

HECKERT, A. L.C; BARROS, M.E. Fracasso escolar: do que se trata? Psicologia e educação, debates "possíveis". **Aletheia**, n.25, p. 109-122, jan./jun, 2015.Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000100009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 5 maio.2022.

IDUM. **Instituto de Defesa dos Usuários de Medicamento**. Brasília, DF: IDUM, 2012. Disponível em: www.idum.org.br. Acesso em: 5 mar. 2021.

INSFRAN, F.; LADEIRA, T. A.; FARIA, S. E. F. Fracasso Escolar e Medicalização na Educação: A culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante. **Movimento-Revista de Educação**, ed.7, v.15, 2020.Disponível em: https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.43073 Acesso em: 22 jun.2022.

JÚNIOR, S. P.; LEPRE, M. R. Os problemas de aprendizagem e a patologização da educação na atualidade: reflexões a partir da psicologia e da educação. **Colloquium Humanarum**, v. 17, p. 329–345, 2020. ISSN: 1809-8207.Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3667 Acesso em: 22 jun. 2022.

KALMUS, J. **A produção social da deficiência mental leve**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LERNER, C. E. A **Medicalização das Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a Partir da Percepção da Gestão Escolar e dos Professores que atuam nesse nível**. 2014. Monografia (Curso de Pedagogia), Centro Universitário Univates, 2014.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. *In*: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 143-167.
MAIA, C. M. F. **Psicologia escolar e patologização da educação**: concepções e possibilidades de atuação. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], Arizona State University, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034 Acesso em: 03 ago. 2022.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**, v. 23, n. 8, p. 39-56, 2010. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2250/2217 Acesso em: 03 ago. 2022.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: Compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar eEducacional**, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 03 ago. 2022.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicol. Esc. Educ**. [online],, v.16, n.1, p.136-142,2012. ISSN 2175-3539. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014 Acesso em: 03 set. 2022.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. *In*: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (org.). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível:** crianças que não-aprendem-na-escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A.A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *In*: COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A.; RIBEIRO, M. C. (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dostranstornos**: memórias do II Seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 41-64.

OAKLAND, T.; STERNBERG, A. Psicologia Escolar: uma visão internacional. *In*: GUZZO, R. S. L.; ALMEIDA, L. DA S.; WECHSLER, S. M. **Psicologia Escolar:** Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa. Campinas: Alínea, 2001, p. 15-28.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. Dissertação (Mestrado),Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

PAPARELLI, R. **Trabalho precoce e escolarização**: uma trama complexa. 2001. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEREIRA, K. R. C. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem**: construção, concepções e expectativas. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

SPAZZIANI, M. L. Saúde na Escola: da medicalização àperspectiva. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, p.41-62,dez. 2001.Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-311X00166215. Acesso em: 12 dez. 2021.

SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V. de. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicol. Esc. Educ**., Maringá, v.22, n.3, p.565-

572, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex t&pid=S1413-85572018000300565&lng=en&nrm=isso Acesso em: 04 maio 2020.

SOUZA, M. P. R. D. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, v.13, n. 1, p. 179-182,2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021 Acesso em: 12 dez. 2021.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *In*: SOUZA, B. de P. (org.). **Orientação à queixaescolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Disponível em: https://repositorio.usp.br/result.php?filter[]=about:%22PSICOLOGIA%20SOCIAL%22 Acesso em: 11 dez. 2020.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. (org.).**Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 11-62.

URT, S. Presenças e ausências na formação profissional em Psicologia: um olhar das políticas públicas. *In*: URT, S. **Políticas educacionais e formação:** produção, projetos e ações em Psicologia.Campo Grande: Oeste, 2017.

VIEGAS, L. S. O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. **Revista Entre ideias:** Educação, Cultura e Sociedade, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v5i1.14464 Acesso em: 05 ago. 2022.

ARTIGO 2

SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE O PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Resumo: Este estudo tem como objetivo identificar as significações construídas por professores/as atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo de patologização da aprendizagem e as implicações para o exercício profissional. Participaram da pesquisa 06 professores/as de escolas públicas do município de Maracás-BA. Fundamentada na Perspectiva Histórico-Cultural, trata-se de estudo qualitativo, de caráter descritivo e exploratório. O instrumento utilizado para extração dos dados foi a entrevista semiestruturada. Por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), foram elencados nas categorias: 1) Processo de Aprendizagem; 2) Dificuldade de Aprendizagem; 3) Prática Pedagógica; e 4) Patologização da Aprendizagem. Destas, foram extraídos conteúdos que compunham o processo de aprendizagem e o processo formativo e experiencial; a prática pedagógica e a patologização da aprendizagem. Constatamos, como resultado, que, apesar do processo de Patologização acontecer no ambiente escolar, essa prática não é estudada, debatida e conhecida por parte do corpo docente, pois a maioria das professoras não tinha nem noção do que se tratava. Dessa forma, a medicalização constitui-se em um desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes de crianças pobres que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar, de fato, dos conteúdos escolares.

Palavras-chave: Patologização da aprendizagem. Significações. Atuação de professores. Dificuldade de aprendizagem.

Abstract: This study aims to identify the meanings constructed by teachers working in the Early Years of Elementary School on the process of pathologizing learning and the implications for professional practice. Six teachers from public schools in the city of Maracás-BA participated in the research. Based on the Historical-Cultural Perspective, this is a qualitative, descriptive and exploratory study. The instrument used for data extraction was the semi-structured interview. Through Content Analysis (BARDIN, 2011) they were listed in the categories: 1) Learning Process; 2) Learning Disability; 3) Pedagogical Practice and 4) Pathologization of Learning. From these, contents were extracted that made up the learning process and the formative and experiential process; the pedagogical practice and the pathologization of learning. As a result, we obtained that, despite the process of Pathologization happening in the school environment, this practice is not studied, debated and known by the faculty, since most of the teachers did not even have an idea of what it was about. In this way, medicalization constitutes an inevitable unfolding of the process of pathologizing educational problems that has served as a justification for maintaining the exclusion of large contingents of poor children who, although they remain in schools for long periods of time, never reach actually appropriate the school contents.

Keywords: Pathologization of learning. Meanings. Teachers performance. Learning disability.

1. Introdução

A Patologização/medicalização é um fenômeno que perpassa a sociedade de forma sutil e que vem sendo discutida por muitos estudiosos. Ivan Illich (1975) foi um dos primeiros a apresentar a reflexão de que a medicalização não só se apropria do discurso médico para justificar comportamentos fora dos padrões vistos como normais pela sociedade, mas também retira a autonomia para escolha, tendo em vista que muitos problemas de origem social passam a ser analisados como doenças, cabendo à Medicina tratá-los (CARVALHO; RODRIGUES; COSTA; ANDRADE, 2015). Na área da Educação, a medicalização ganhou repercussão após o crescente número de crianças diagnosticadas com transtornos que interferem no processo de aprendizagem. No entanto, faz-se necessário desvelar o que há por trás desse acontecimento, tendo em vista que ele centraliza no aluno a culpa da não aprendizagem, fazendo com que aspectos existentes no ambiente escolar e na sociedade passem despercebidos, negligenciando os contextos históricos de produção da sociedade e de suas instituições sociais especificamente (SOUZA, 2010; COLLARES; MOYSÉS, 2015; VIÉGAS; FREIRE, 2016).

O termo medicalização tem sido utilizado em diferentes enfoques, autores como Christofari, Freitas e Batista (2015) apresentam a racionalidade médica como uma força produtora de discursos que funcionam e definem modos de ser e estar no mundo. Muitas pessoas atualmente usam o termo como sinônimo do ato de medicar, quando seria necessário reconhecer que o ato de medicar é um dos tentáculos da medicalização – talvez o mais visível, ou mesmo o mais possível de contabilizar. E os números são largos quanto ao aumento de adoecimentos que necessitam de medicação. Cada vez mais, assistimos a um processo amplo de medicação para tratar, minimizar, aniquilar sentimentos e ações que fazem parte da vida: tristeza, alegria/euforia, preguiça, baixa autoestima, desânimo, falta de criatividade, agitação (CHRISTOFARI; FREITAS; BATISTA, 2015).

O que vemos também é que os problemas de aprendizagem vêm durante um longo tempo, criando um campo muito intenso e disputado pelos teóricos da educação, uma desqualificação educacional a partir de uma intervenção psiquiátrica e uma patologização de individualidades, considerados desviantes ou anormais no campo educacional, ou seja, o que fazer com os alunos que não conseguem alcançar os parâmetros estabelecidos pela escola e também o que fazer com os alunos que não possuem os comportamentos considerados normais ou esperados pela escola.

Assim, buscamos, com este trabalho, por em debate o processo de Patologização da/na educação, que vem acarretando um processo de normalização de comportamentos considerados ideais; bem como ajudar a contestar um modelo que tem como objetivo ideológico por os alunos em caixas e moldes, desconsiderando, muitas vezes, o caráter histórico-cultural, e estabelecendo o controle dos corpos como se fosse uma forma de produzir uma racionalidade banal, homogênea e uniforme, com a intenção de construir sujeitos a partir de grupos de práticas sociais, culturais, históricas e políticas, sujeitando-os a relações um pouco complexas. Anestesiada e em conformidade, a sociedade que é enormemente plural, mas na mesma proporção desigual, tende a esconder e patologizar todas as condutas consideradas desviantes e dentro de um padrão.

Os padrões são delimitados com base em uma concepção de normalidade convencionalmente construída. As manifestações que se desviam dos padrões delimitados são interpretadas como fora da normalidade, consequentemente, patológicas. Desse modo, a padronização e classificação dos comportamentos produz a distinção entre o normal e o patológico. De acordo com Moysés e Collares (2013, p. 49, grifo do autor), é atribuída à medicina moderna a "[...] tarefa de legislar e normatizar o que é saúde e o que é doença, o que é saudável e o que não é; quase 'naturalmente', passa a legislar também sobre os critérios para identificar, segregar e silenciar (de diferentes maneiras) os que afrontam normas sociais impostas [...]".

É interessante mencionar que o processo de medicalização foi abordado em um artigo do Jornal do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo (2008), originalmente publicado no Jornal *The New York Times* (2007), com um título bastante significativo: "O que está nos deixando doentes... é uma epidemia de diagnóstico", destacando que essa epidemia é uma ameaça à saúde e tem duas fontes distintas. Uma delas é a "medicalização" da vida cotidiana. A maioria de nós passa por sensações físicas ou psicológicas desagradáveis que, no passado, eram consideradas como parte da vida. No entanto, hoje tais sensações são consideradas, cada vez mais, como sintomas de doenças. Eventos como insônia, tristeza, inquietação de pernas e diminuição do apetite sexual, hoje, se transformam em diagnósticos: distúrbio do sono, depressão, síndrome de pernas inquietas e disfunção sexual. Talvez ainda mais preocupante seja a medicalização da infância. Se uma criança tossir depois de fazer exercícios, ela tem asma. Se tiver problemas com leitura, é disléxica. Se estiver infeliz, tem depressão. Se alternar entre euforia e tristeza, tem distúrbio bipolar.

Ante o exposto, este estudo tem por objetivo apresentar e analisar as significações de professores/as atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do município de Maracás-

BA, acerca do processo de patologização da aprendizagem e das implicações para o exercício profissional. Para tanto, será exposto, a seguir, o percurso metodológico adotado, bem como os resultados obtidos, a discussão da temática e a síntese integradora do que se pode constar.

2. Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa referenciada na perspectiva Histórico-Cultural proposta por Vigotski (1991, 1993, 1995, 1996, 2000, 2010). Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Para compor os sujeitos da investigação, este estudo contou com a participação de 06 professoras que atuam na rede pública de educação do município de Maracás - BA.

O nome das participantes é fictício, em atendimento às questões éticas e a não identificação do participante. No Quadro 1, apresentamos o perfil sociodemográfico dos participantes.

Quadro 1 –Perfil sociodemográfico dos Professores/as considerando idade e tempo de atuação profissional

Participante	Idade	Ano	Tempo de Atuação	Formação
Soraya	45 anos	1º ano	24 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia
Tereza	41 anos	1º ano	20 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Gestão Escolar
Danusa	39 anos	2º ano	21 anos	Magistério
Rose	46 anos	2º ano	15 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia
Neusa	57 anos	3º ano	35 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia.
Maura	51 anos	3º ano	30 anos	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observamos que as professoras, com idade entre 39 e 57 anos, têm vivência profissional entre 15 a 35 anos de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo a maioria tempo superior a 15 anos de docência. Em relação à formação docente, somente uma delas não possui graduação em Pedagogia e Pós-Graduação. Tais dados indicam uma qualificação significativa das professoras, visto que 05 (cinco) delas possuem Pós-Graduação em Psicopedagogia.

O instrumento utilizado para levantamento dos dados foi a entrevista semiestruturada, pois deriva de um plano prévio, um guião no qual se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, e que venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. Essa escolha se deu por concordar com Amado (2014), para o qual a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Em termos gerais, pode-se dizer que uma entrevista é um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é, pois, um método, por excelência, de recolha de informação.

A entrevista constou de um roteiro de questões que atende aos objetivos da pesquisa, compondo temáticas sobre o processo de Aprendizagem, a dificuldade de Aprendizagem e a patologização da Aprendizagem. Foi realizada reunião com a equipe gestora da escola para exposição dos objetivos da pesquisa e procedimentos para entrevista. As entrevistas foram agendadas e realizadas individualmente, durante os meses de novembro e dezembro de 2021, conforme disponibilidade dos participantes, de forma presencial, com gravação de áudio, por meio de aplicativo do dispositivo celular.

Por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), os dados foram elencados nas categorias: 1) Processo de Aprendizagem; 2) Dificuldade de Aprendizagem; 3) Prática Pedagógica; e 4) Patologização da Aprendizagem. Destas, foram extraídos conteúdos que compunham o processo de aprendizagem e o processo formativo e experiencial; a prática pedagógica e a patologização da aprendizagem.

A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, CAAE nº 55233421.1.0000.0055. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, quando do início da entrevista, que têm por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade, no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

3. Resultados e discussão

A partir da organização dos dados nas categorias: 1) Processo de Aprendizagem; 2) Dificuldade de Aprendizagem; 3) Prática Pedagógica; e 4) Patologização da Aprendizagem, deu-se a extração dos conteúdos que compuseram o processo de aprendizagem e o processo formativo e experiencial; a prática pedagógica e a patologização da aprendizagem. Os

conteúdos foram classificados como unidades que direcionaram o *corpus* de cada categoria, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Conteúdos extraídos nos discursos das professoras, classificados por categorias

Categorias	Conteúdos
Processo de Aprendizagem	Configuração da Aprendizagem
	Fatores pedagógicos - metodologia
	Integração família e escola
	Problemas familiares
	Multicausalidade da Aprendizagem
Dificuldades de Aprendizagem	Interferência na aprendizagem
Prática Pedagógica	Construção de conhecimento teórico
	Conduta, procedimento e encaminhamento
	Tipos de intervenção
	Devolutiva do serviço psicopedagógico
	Intervenções realizadas
Patologização da Aprendizagem	Desconhecimento teórico do processo de patologização
	Intervenção adotada

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na sequência, apresentamos o *corpus* descritivo dos resultados, bem como uma discussão, tendo por marco de ancoragem teórica os estudos sobre o processo de patologização da aprendizagem, que tem ocorrido em escala crescente na área da educação, que, por vezes, tem se sustentado em um discurso educativo sobre o aluno, para um campo de intervenção do saber médico que passa a ser reescrito e interpretado às vicissitudes do processo educacional.

3.1. Processo de aprendizagem e processo formativo e experiencial

Partindo da categoria de conhecimentos adquiridos sobre o **processo de aprendizagem**, é importante destacar inicialmente como se configura o processo de aprendizagem discutida pela teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vigotski, no

qual alicerça meios de aprendizagem no processo de intervenção que compõe um elemento intermediário na relação mediada, que serve como elo na atividade da criança (VIGOTSKI, 1978). Vigotski (1995) e Vigotski e Luria (2007) assinalam grandes possibilidades de aprendizagem na educação, por meio dos processos de mediação. A educação resulta dos processos de mediações da cultura (signos e instrumentos) e inclui a interação dos sujeitos (crianças e adultos). No contexto da Educação Infantil, tais processos são favorecidos, quando se tem clareza do estabelecimento de uma educação com finalidades democráticas, na participação da criança, que se contrapõe à instrução da pedagogia transmissiva que precisa "[...] instruir ou ensinar alguma coisa diretamente para todos, todos os dias [...]" (MOYLES, 2002, p. 101).

Para Daniels (2003), a ideia de mediação envolve várias implicações significativas relacionadas à orientação pedagógica. Entende-se, de forma mais ampla, que a mediação auxilia na interação do sujeito e na compreensão das estruturas de conhecimento. Tal estrutura não depende de um desenvolvimento interno de maturação orgânica. Como se configura o processo de aprendizagem foi um dado presente na fala das professoras.Segundo a professora Danusa, o processo de aprendizagem:

> [...] é uma construção diária. Uma construção diária e coletiva porque a gente precisa compreender que o aluno não aprende apenas com as 4 horas que tenho aqui com ele, não é?! O apoio da família em casa é fundamental, e ele aprende através da observação, daquilo que se é mostrado, que se é trabalhado diariamente, e aprende também com a repetição. Eu acredito muito que, principalmente nessa minha fase de alfabetização, que meus alunos aprendem quando eu apresento algo para eles e repito aquilo de alguma outra forma, dando outra cara para aquilo. Então, esse processo de repetição, de conversas repetidas, de assunto apresentado de diversas formas, mas várias vezes eu enxergo que eles aprendem assim [...]. (Professora Danusa, 2022).

Para contextualizar a fala da participante da pesquisa, Campos (2014) apresenta algumas características da aprendizagem, resultantes da contribuição das diferentes teorias, na qual ele apresenta como processos. O Processo dinâmico apresenta a aprendizagem junto com a participação ativa do indivíduo, levando-nos a perceber que este processo do aprender é contínuo e deve estar presente desde o nascimento até o fechamento de nosso ciclo vital. Aprendemos de maneiras diferentes, de acordo com nossa faixa etária, nível de desenvolvimento, contexto em que estamos inseridos, seja este formal ou informal. Logo, faz-nos entender que o processo global provoca mudanças no comportamento, e o processo de aprendizagem requer a participação total do indivíduo, em seus aspectos físicos, intelectuais,

emocionais e sociais. O desenvolvimento humano ocorre de maneira global, em que todos os aspectos que o constituem evoluem gradativa e concomitantemente, necessitando de um completo envolvimento do indivíduo no ato de aprender.

Contudo, vale ressaltar que o processo de aprendizagem também atravessa a via pessoal, pois ninguém pode aprender por nós, tampouco podemos aprender por outrem. Cada indivíduo tem uma maneira de aprender e um ritmo de aprendizagem, o que lhe confere um caráter pessoal e intransferível, que faz com que esse processo seja gradativo, ou seja,uma nova aprendizagem sempre agrega elementos às aprendizagens anteriores, aumentando sua complexidade. As aprendizagens somam-se umas às outras, de modo que vamos acumulando experiências. O acúmulo de experiências provoca a organização de novos padrões de comportamento que, quando incorporados pelo indivíduo, geram mudanças no seu próprio repertório comportamental. Quanto mais experiências são vivenciadas, maiores são as possibilidades de aprender.

Logo, conforme podemos perceber no exposto acima, a aprendizagem não é mera repetição da informação e não resulta unicamente do processo de memorização. Para que ela ocorra, estão envolvidos "[...] o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto física quanto mentais e afetivas [...]" (CAMPOS, 2014, p. 33).

A professora Neusa ressalta que "[...] o aluno aprende através das suas vivências, das experiências vividas e através do seu dia a dia em sala de aula [...]" (Entrevista, nov./2021). O que podemos perceber, através da fala dessa participante, que ela destaca o processo de aprendizagem como aprendizagem formal, apresentada por Campos (2014). Para além disso, mencionamos, como importante destaque, que se percebe que, desde que a criança começou a ser percebida como um ser importante no mundo, ela passou a ser estudada e a receber estímulos para se desenvolver em todos seus aspectos, tornando-a capaz de se relacionar, refletir, tomar decisões e aprender.

Na educação, os estímulos são os incentivos, os quais podem ser oferecidos por meio de jogos, brincadeiras, trocas de afeto, conversas, entre outras atividades que auxiliam no desenvolvimento, os quais devem ser oferecidos às crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental para favorecer sua aprendizagem.

> [...] o aluno aprende através de muito estímulo. A gente tem que ficar se desdobrando, procurando estratégias para desenvolver a aprendizagem com mais facilidade para essa criança. Então nosso objetivo aqui na escola é procurar um meio mais fácil de levar a aprendizagem para criança, de

> facilitar a aprendizagem para ela. Sabemos que assim tem crianças que têm muita dificuldade, tem algumas que precisam até de atendimento psicopedagógico, mas tem crianças também que apesar de ter dificuldade, com o nosso trabalho ela consegue desenvolver, que pode ser também a falta de apoio da família, problemas em casa e isso aí dificulta um pouco, então a gente segue nesse caminho [...]. (Professora Tereza).

A participante enfatiza a importância da integração Escola e Família no processo pedagógico, já que o papel que a família exerce na vida da criança é de grande relevância para seu desenvolvimento escolar, e isso, em hipótese alguma, pode ser desconsiderado. A família tem o dever de acompanhar o desempenho escolar da criança, com a responsabilidade de intermediar sua prática no dia a dia, tendo um papel muito importante na vida escolar dos filhos; isso é consenso entre professores/as. A maioria dos pais está ciente de seu papel e de sua responsabilidade, porém, tem dificuldade de assumir essa responsabilidade junto com a escola, muitas vezes, também, por não saber como fazê-la. Silva *et al.* (2005) acrescentam que grande parte dos pais tem consciência de suas responsabilidades quanto ao futuro de seus filhos. Quando se sentem incapazes – incluindo aqui certo conforto - tendem a delegar a educação de seus filhos a terceiros: escola, psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, babás, funcionários, avós, tios dos filhos etc.

O que podemos perceber com essas respostas é que as professoras possuem uma visão bem diversa e cheia de significados do que vem a ser um processo de aprendizagem, colocando desde os fatores pedagógicos e sociais, até a (não) participação da família. Esta última (a família) permeia a compreensão dada à dificuldade de aprendizagem. Assim, as questões familiares apresentam-se como uma demanda que contribui para a dificuldade de aprendizagem:

> [...] na maioria das vezes, pelo que venho observando, está muito voltado para o ambiente familiar. Geralmente quem apresenta esse tipo de dificuldade são as crianças que não tem, assim, aquela oportunidade de tá, voltada para sua família e não tem aquela, digamos assim, não tem aquela atenção maior da família. A gente observa que tem muitas crianças, principalmente agora que estão no primeiro ano, muitas crianças que estão com muita dificuldade. Quando a gente vai observar, é falta de um acompanhamento familiar, um suporte em casa [...]. (Professora Soraya).

Os problemas vividos nas relações familiares vêm crescendo ao longo dos anos, devido a incessante busca por estabilidade financeira e sucesso profissional, pais que acreditam ter a necessidade de fazer com que os filhos tenham mais conforto e condições dignas de vida. Para tanto, acabam se envolvendo cada vez menos na rotina e na educação das

crianças, deixando as mesmas nas mãos dos cuidadores e educadores. De acordo com López (2009, p. 20), “[...] são os pais os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e tal responsabilidade não se pode passar para outrem [...]”. A escola contribui bastante com os familiares no sentido de educar, mas nunca poderá substituí-los.

A professora Maura sinaliza que:

> [...] tem crianças que ela desenvolve mais rápido, já tem crianças que ela tem aquela dificuldade, que às vezes pode estar no emocional, no meio onde está inserida, ou às vezes é até problema mesmo que a gente ver, quando faz o acompanhamento, dá algum problema, algum distúrbio, alguma coisa. Já outras que não, que a gente já vê que é problema até de casa, que dificulta a aprendizagem dela, quando você faz um estudo, você vê que ela tá com algum problema [...]. (Professora Maura)

A fala dessa professora leva a pensar no reducionismo do processo de aprendizado a questões psicológicas e familiares. Nesse aspecto, trazemos Paín (1985, p. 15) para a discussão, quando ela observa que “[...] o conhecimento é uma elaboração conjunta de quem ensina e de quem aprende, é construção e produção humana. Os processos de aprendizagem envolvem muitas variáveis, necessitando de um olhar mais amplo e atento a todos os fatores que os constituem. São complexos, pois envolvem questões cognitivas, psicológicas, materiais e humanas que são indissociáveis [...]”. De acordo com Paín (1985), a aprendizagem não constitui uma estrutura, mas um lugar de articulação de esquemas. Não ocorre de modo isolado, é abrangente por envolver “[...] um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras estruturas teóricas [...]”.

A fala da professora Tereza reforça a ideia colocada por Maura:

> [...] Um ambiente desfavorável pode propiciar a agressividade, o sentimento de incapacidade e, consequentemente, o comportamento de isolamento. A falta de relações familiares adequadas, devido ao pouco tempo de convívio ou desajustamentos pessoais, provoca a carência das funções materna e paterna e fragiliza os laços de afetividade deixando as crianças mais propícias a dificuldades de desenvolvimento cognitivo [...]. (Professora Tereza).

De acordo com Sampaio (2011), existem filhos que sentem o carinho dos pais e a aprendizagem acontece de forma prazerosa; mas existem, também, filhos que percebem que a única maneira de contar com carinho e atenção é quando não aprendem. Há pais que não conseguem dar carinho a seus filhos, seja por terem tido pais autoritários, por chegarem em casa cansados do trabalho ou por vários outros motivos, e isso se reflete no rendimento

escolar de seus filhos. Contudo, para que um conteúdo seja potencialmente significativo, deve despertar o interesse do aluno pela aprendizagem, mas, para isso, é necessário que o professor possua um olhar atento e sensível aos interesses e necessidades deste. Isso não é tarefa fácil diante de turmas com número elevado de alunos e muitas outras peculiaridades. Contudo, é preciso ter clareza de que a aprendizagem é um processo individual e, por isso, não ocorre da mesma maneira para todos os alunos.

Já a professora Danusa apresenta uma visão diversa das colegas, pontuando a aprendizagem como um fator multicausal:

> [...] quando algo atrapalha a construção dessa aprendizagem, então esse algo, às vezes, a gente professor que é ansioso, tem mania de apontar que a dificuldade seja algo psicológico, mas eu não levo isso em consideração. Eu vejo que muitos dos meus alunos e, principalmente alunos que a gente tem, têm uma carência muito grande. A dificuldade dele se apresentar, às vezes, por falta de alimentação, ele não está bem alimentado, não está bem nutrido, às vezes a falta de sono, até uma questão assim, de higiene pessoal [...]. (Professora Danuza).

Isso me leva a pontuar que existem diversos fatores que podem interferir negativamente no processo de aprendizagem do aluno. Dentre eles, destacam-se aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares. Fatores como condições sanitárias, de higiene e de nutrição também são considerados determinantes para a aprendizagem do aluno na escola e fora dela. São condições fundamentais para que a criança tenha a sua saúde preservada e mantenha as condições físicas e psicológicas, necessárias à aprendizagem.

Na categoria **Dificuldades de aprendizagem,** os professores/as apresentaram alguns fatores que individualizam as queixas em relação à não aprendizagem que permeiam o cotidiano escolar, havendo uma busca costumeira por justificativas. Um exemplo é o desvio de conduta dos alunos, conforme aponta Christofari, Freitas e Baptista (2015), que pode se tornar algo também de ordem médica, o que vem de uma herança das práticas higienistas nas primeiras décadas do século, que buscavam prevenir os “maus comportamentos”. Essa ideia de patologizar os modos de ser dentro da escola causa uma série de apontamentos sobre os reais culpados pelo não enquadramento do aluno às expectativas criadas pela instituição escolar. A família é tida como principal influência sobre o desenvolvimento de cada criança, seja no ambiente escolar ou na sociedade, isto é, ela estaria sendo responsável por seres “[...] saudáveis, frágeis, doentes, como produtora de condutas que poderiam justificar a julgada

incapacidade do indivíduo em se adaptar às condições sociais nas quais está inserido [...]" (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p. 3).

Se um aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, isso pode interferir na forma como apreende os conteúdos, sendo este um dado emergente dessa categoria:

> [...] a gente tem que esperar o tempo da criança, na maioria das vezes, uma criança consegue pegar aquele objeto do conhecimento com facilidade, já outros não. Então, a gente tem que aprender a esperar esse momento da criança, principalmente no momento da leitura, que tem uns que já avançam [...]. (Professora Soraya).

Já a professora Danuza diverge quanta a essa interferência na aprendizagem dos conteúdos ao afirmar que:

> [...] eu considero que não interfere, porque assim, a gente, quando faz um diagnóstico, a gente enxerga que algum aluno tem alguma dificuldade, a gente busca trabalhar dentro da turma, essa dificuldade dele, entendeu? Eu estou trabalhando determinado conteúdo, eu observo que meu aluno não lê ainda, eu trago aquele conteúdo para aquela apresentação, para o quadro, algo que eu possa fazer com que ele aprenda. Eu não considero que atrapalha [...]. (Professora Danusa).

Vale ressaltar que ter dificuldade de aprender não significa que o aluno não aprenda, pois todas as pessoas são capazes de aprender. Dificuldades de aprendizagem precisam de intervenção na sala de aula e, o quanto antes ocorrer a detecção e a atuação do profissional docente, menores serão as lacunas e os efeitos resultantes disso. O aprendizado, objetivo final, alvo principal do direito à educação, às vezes, é confundido e trocado por uma palavra muito próxima a ele: o ensino, criando, assim, um hiato entre ensinar e aprender. A escola, há algum tempo, é vista como lugar de ensinar, e não lugar de aprender. Perceba que, se a escola é lugar de ensinar, seu agente principal é o aluno, o professor, o educador, a pessoa que esteja na função de possibilitar a construção do conhecimento. Porém, se colocarmos o aprender como finalidade, o ator que se destaca não é o formador, mas é o formando, o aluno.

Quando focamos no ensino, julgamos erroneamente por ter dificuldades um aluno que não desenvolveu completamente o que foi esperado ou que não correspondeu a toda a nossa expectativa. Nesse sentido, muitas vezes, a escola busca a homogeneização e a padronização, desconsiderando modos de ser e fazer, o contexto social e cultural de seus estudantes. Cria-se, assim, terreno fértil para o fracasso escolar. Logo, faz-se necessária a transformação dos olhares lançados sobre as queixas escolares, ampliando-os (SERRATI; PERRETA, 2017).

No entanto, é perceptível que, na escola, há uma produção da institucionalização da atividade docente, na qual o cotidiano escolar é cercado por condutas reprodutoras do que é adequado, seja comportamento ou formas de aprendizagem, contribuindo por suprimir a subjetividade dos alunos e disseminar um modelo reprodutor de conhecimento. Diante disso, o papel do professor, que seria de agente de transformação, começa a ir ao encontro do discurso patologizante, prática esta comum à dinâmica dos dias atuais (MEIRA, 2012; SÁ; URRU; SILVA, 2013; COLLARES; MOYSÉS, 2015).

3.2. Práticas pedagógicas e patologização da aprendizagem

No que refere à categoria **Práticas pedagógicas**, a construção do conhecimento teórico da dificuldade de aprendizagem foi sinalizada em alguns relatos: "[…] Porque a gente tem que estar a par do que a criança está precisando. Então pra gente direcionar o projeto, a gente tem que saber, em cima do **F** da criança. Então, a gente precisa estar a par, tem que estudar [...]" (Professora Soraya, Entrevista nov./2021). Quando a professora menciona "[...] tem que saber em cima do **F** da criança [...]" (Professora Soraya, Entrevista nov./2021), ela está se referindo à Classificação Internacional de Doenças que apresenta, em todo o seu capítulo V – os transtornos mentais e comportamentais (F00 a F99), e isso nos remete a mais um ato institucionalizado de patologização da criança, um modelo normalizador para as condutas que exclui aqueles que não se adequam.

Por esse motivo, concordamos com as pesquisadoras Collares e Moysés (2014), ao problematizar as consequências das classificações e dos rótulos empregados aos que não apresentam modos de ser, conforme um padrão social. Dessa maneira, crianças e adolescentes diferentes vão sendo transformados em crianças e adolescentes doentes. O que não funciona segundo os padrões é transformado em problema biológico, individual. É possível observar estratégias de controle para manter uma normatividade nos comportamentos. Nesse sentido, enfatizamos a urgente necessidade de que os profissionais da Educação questionem o elevado número de diagnósticos dos alunos, tendo em vista que os mesmos estão servindo a uma lógica de controle social.

A conduta das professoras, o procedimento e os encaminhamentos adotados, ao identificarem um aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem, foi direcionar à coordenação pedagógica da escola que, por sua vez, faz o encaminhamento para o setor psicopedagógico para análises e avaliação do caso:

> [...] Eu converso com a coordenadora pra ver se ela encaminha, e a gente vai trabalhando de uma maneira diferenciada em sala de aula. Se ele tiver mais dificuldade nas sílabas complexas, a gente vai procurar atividade que trabalhe mais aquela sílaba, jogos, umas atividades mais lúdicas, porque o aluno que tem dificuldade de aprendizagem, precisa ser trabalhado nele mais a parte lúdica [...]. (Professora Neusa).

Compreendemos que somente uma avaliação especializada vai poder definir e caracterizar a natureza e a gravidade do problema, mas isso não impede que o professor esteja atento a todos os alunos que não estejam acompanhando seus colegas em sala de aula e ofereça-lhes ajuda. Em toda avaliação multidisciplinar da aprendizagem, a observação do professor é fundamental para ajudar a definir a natureza e a implicação das dificuldades encontradas. Para ajudarmos esse aluno de forma mais eficaz, precisamos caracterizar bem suas áreas de dificuldade e também seus talentos (INSTITUTO ABCD, 2018).

As professoras apresentaram uma questão salutar, na qual se faz necessário investigar inicialmente o aluno em sala, destacar ou não a possibilidade de uma dificuldade de aprendizagem, para posteriormente realizar os devidos encaminhamentos:

> [...] o primeiro procedimento é perceber se ela realmente tem uma dificuldade para que a gente possa resolver isso em sala de aula. Quando a gente não pode resolver na sala de aula, a gente faz a queixa e envia para o atendimento especializado, passa para coordenação [...]. (Professora Tereza).

O tipo de intervenção realizada, quando recebiam um encaminhamento de aluno com dificuldade de aprendizagem ou diagnóstico ligado a um transtorno de aprendizagem, também foi identificado nos relatos:

> [...] Primeiramente a gente faz um estudo com ele para realmente ter certeza do que ele tem dificuldade, se é no caso das letras, do nome, associar quantidade, que a maioria tem essa questão dos números. Aí eu faço o quê? Sento com a coordenadora e a gente pega logo uma base de uma tarefinha de um diagnóstico para fazer com ele, desse diagnóstico a gente vê se não tiver resultado nenhum [...]. (Professora Rose).

Conforme pontua Silveira, Castro e Tassinari (2019), a figura do professor é de grande importância, frente aos transtornos/dificuldades de aprendizagem, visto que, muitas vezes, é o primeiro a observar, perceber e/ou encaminhar os alunos com suspeita de tais dificuldades/transtornos a uma equipe multidisciplinar composta por especialistas (psicopedagogos, fonoaudiólogos, médicos, psicólogos, entre outros) responsáveis pela avaliação que indicará o diagnóstico de transtorno de aprendizagem. Para que o aluno

diagnosticado com algum transtorno de aprendizagem possa se beneficiar com as devidas intervenções, segundo Gomez e Terán (2014, p. 95), "[...] quanto mais cedo for realizada a intervenção de suporte, a criança poderá aprender a conduzir melhor sua dificuldade em aprender [...]". Desse modo, ressaltamos que o acompanhamento da equipe multidisciplinar, em parceria com a família e professor do aluno, é essencial nesse processo, no qual poderão ser viabilizadas estratégias e recursos em seu favor.

Outra questão pontuada pelas professoras e que merece destaque foi a dificuldade e demora em obter a devolutiva do setor psicopedagógico em relação aos encaminhamentos (anos de 2021 e 2022):

> [...] Está sendo tão demorado, às vezes acaba o ano, quer dizer por conta da pandemia, a gente não pode encaminhar aluno. Eu acho que eles ainda estão atendendo alunos que já estão lá há muito tempo [...]. (Professora Maura).

> [...] Esse ano, nesses dois últimos anos, a gente não pode mandar encaminhar criança nenhuma. Por que segundo eles não estão tendo, por causa da Covid; não teve sala. Então esses dois anos tem criança do primeiro, que era do primeiro ano, e ele agora está no segundo, precisando urgentemente desse acompanhamento e não foi possível. Ficou para o ano que vem, no terceiro. Agora pense aí a dificuldade que vai ser o terceiro ano, que a base mesmo de terminar, essa base de alfabetização, que ele tem que estar alfabetizado no terceiro para seguir e tem criança que vai sem base nenhuma ainda [...]. (Professora Rose).

O que nos leva a considerar que o período da pandemia, num primeiro momento, desacelerou todos nós, parou o mundo, criando uma nova realidade. Todos os setores da sociedade sofreram impactos brutais, com restrições de circulação e de atividades, mudanças nos hábitos de higiene, ao mesmo tempo em que nos fez conviver com a possibilidade da infecção e com a fatalidade de milhões de pessoas. Num segundo momento, exigiu (e exige) reação da população, dos sistemas de saúde, dos cientistas, dos governantes – que nem sempre corresponderam com eficiência ou idoneidade, negando a ciência, contribuindo para o aumento do número de mortos –, das organizações de saúde e humanitárias e das instituições ligadas à Educação.

No que se refere à Educação, a crise causada pela Covid-19, em 2020, levou ao encerramento das aulas em escolas e em universidades, o que afetou mais de 90% dos estudantes do mundo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020). O que não foi diferente com a educação do município. É preciso reconhecer que esse cenário provoca/ou efeitos emocionais em todos, em níveis variados, considerando ainda que há ambiguidades na compreensão da situação de isolamento

e da própria doença, que é foco da pandemia; havia o receio do contágio, mais ou menos consciente; a angústia do isolamento em relação a colegas e amigos; ansiedades relativas à compreensão de conteúdos escolares e desempenho; sensação de pressão, de cobrança e aparecimento de estafa pelo esforço de atenção necessário e tempo diante de vídeo, gerando até sentimento de rejeição aos estudos pelo limite dos contatos possíveis (CONJUVE, 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020). Tudo isso impactou diretamente na rotina.

Com isso, direcionamos para a questão das intervenções que as professoras realizavam, quando recebiam um encaminhamento de aluno com dificuldade de aprendizagem ou diagnóstico ligado a um transtorno de aprendizagem:

> [...] Por incrível que pareça esses dois últimos anos, a gente não recebeu nenhum aluno, até os que vieram da creche, dá para ver assim, que tem algumas crianças que mostram algum foco, alguma coisinha assim, mas, comprovado não tem, laudo também não tem. Então essa questão aí ainda não foi analisada de dois anos para cá. Da Covid pra cá, mas quando a gente recebia as crianças que já vinham com um tipo de laudo, era nítida essa falta mesmo, principalmente na aprendizagem que é foco maior [...]. (Professora Rose).

A professora Rose fez um recorte temporal, considerando apenas os últimos anos de pandemia e não o seu contexto geral de atuação. Por outro lado, a professora Maura acrescenta que "[...] já sabendo o que ele tem, aí a gente já tenta trabalhar em cima daquilo que é possível ele aprender, de acordo com as possibilidades dele. A gente não pode exigir dele aquilo que a gente exige do outro [...]" (Entrevista nov./2021). Essa fala remete à importância da elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), considerado uma ferramenta para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com alguma limitação ou dificuldades para aprender. É um recurso pedagógico que observa as necessidades individuais de cada aluno. Não que não vá exigir do aluno, mas o professor precisa observar as necessidades educacionais deste. Avaliar as áreas de conhecimento em que ele tem mais facilidade ou dificuldade, adequar o espaço físico e o currículo escolar ao estudante, assim como encontrar os conteúdos e as habilidades necessárias para aumentar a autonomia e que precisam ser aprimoradas para cada aluno.

Por fim, considerando a última categoria **Patologização da Aprendizagem**, emergiu, por parte das professoras, o desconhecimento da Patologização da aprendizagem ou mesmo os questionamentos se seriam ou não: "[...] esses alunos com dificuldade? [...]" (Professora Maura, entrevista nov./2021), "[...]patologia... (risos) é alguma doença? Deficiência de aprendizagem? [...]" (Professora Neusa, entrevista nov./2021), "[...] PA-to-lo, patologização

da aprendizagem... Ou seja, uma patologia, agora em que sentido? Me ajuda...seria, é, transformar a aprendizagem do aluno em algo receitável, medicável, é isso? [...]" (Professora Danusa, entrevista nov./2021), "[...] menina (risos), tu me pegou. Eu acho assim, que é alguma coisa voltada para aprendizagem da criança? É uma coisa que precisa ser identificada, se eu estiver errada me corrija, eu acho que é isso [...]" (Professora Soraya, entrevista nov./2021). Isso nos leva a pensar o quão sutil é o presente tema no campo educacional, contudo, as professoras não souberam nem descrever o que significa esse fenômeno. Então, apresentamos que, segundo Garrido e Moysés (2011, p. 150), "[...] patologizar significa definir, em termos médicos, problemas sociais e buscar sua origem na biologia [...]".

Temos também em Guarido (2011) que:

> [...] Medicalizar um fenômeno teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir os problemas sócio-políticos a questões individuais. Além disso, se o objeto da Medicina foi, até certo momento histórico, quase que exclusivamente a investigação sobre as doenças, suas causas e suas terapêuticas, medicalizar um fenômeno ou acontecimento, teve por consequência patologizá-lo [...]. (GUARIDO, 2011, p. 30).

Esse processo de medicalização ocorre em escala crescente nas sociedades ocidentais e, na maior parte das vezes, representa a pura biologização de conflitos sociais. Como elemento final comum, recorre-se ao reducionismo biológico, segundo o qual a situação de vida e o destino de indivíduos e grupos poderiam ser explicados por – e reduzidos a – características individuais. Por essa visão de mundo, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e históricas teriam mínima influência sobre a vida das pessoas; daí decorre que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida, por sua inserção na sociedade (RYAN, 1976).

Até alguns anos atrás, a biologização da Educação era feita basicamente pela ciência médica, concretizada pelos profissionais médicos, atuando tanto na Rede Pública de Saúde, como em consultórios particulares e, principalmente, nas faculdades. Dessa circunstância advém o termo medicalização para nomear essa prática. Entretanto, mais recentemente, com a criação/ampliação de campos do conhecimento, novas áreas, com seus respectivos profissionais, estão envolvidas nesse processo. São psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a substituição do termo medicalização por outro mais abrangente – patologização –, uma vez que o fenômeno tem-se ampliado, fugindo dos limites da prática médica.

O que cabe mencionar, a partir do que foi dito pelas professoras, é que, apesar do processo de Patologização acontecer no ambiente escolar, essa prática não é estudada, debatida e conhecida por parte do corpo docente, pois a maioria das professoras não tinha nem noção do que se tratava. Assim, do fato de o aluno ser medicado por conta do seu comportamento ou dificuldade de aprendizagem, questão que indiretamente está ligada ao ato de patologizar e docilizar os comportamentos, emergiram:

> [...] eu acho que, de uma certa forma, alguns sim. [...] Porque de certa forma, vai ter que passar pelo médico, psiquiatra. Eu acho que tem problemas que até envolvem isso [...]. (Professora Maura).
>
> [...] são crianças que é portador de TDAH e crianças com TDAH, na maioria das vezes, tem que tomar o medicamento, para estar tranquilo, para está observando, para estar ouvindo o professor [...] não consegue ficar, porque não vai conseguir nunca, mas com o medicamento já ameniza mais. Então por isso, por eles e por mim também, pelos colegas que estão em sala de aula [...]. (Professora Soraya).
>
> [...] Essa questão de medicalizar não parte muito da gente, entendeu? [...] É como eu te falei, a gente passa, quando a situação não está no alcance da gente, passa para coordenação. A coordenação vai procurar outros meios, aí de acordo com a necessidade dele, ele pode ser medicalizado ou não [...] Se for uma questão de que ele necessita do medicamento, eu concordo que tenha. [...]Dá medicamento pra esse menino acalmar [...]. **(**Professora Tereza).

Esse discurso reproduz a ideia de crianças incapazes de aprender e, também, a necessidade de um tipo de intervenção que deixa o pedagógico de lado e dá lugar a uma intervenção relacionada aos saberes médicos. Esse modo de gerir os processos de escolarização tem se infiltrado no pensamento cotidiano, como se fosse a única alternativa para a educação: patologizar aqueles que a escola não consegue alcançar e que não ficam quietos. As doenças da não aprendizagem criam uma demanda dirigida aos serviços de saúde, às intervenções específicas; nem sempre tais intervenções são propostas com o intuito de potencializar a capacidade dos alunos, mas, em muitos casos, apenas visam transformar o aluno produzido pelo discurso da anormalidade em um sujeito mais próximo possível da norma. O processo de medicalização acalma conflitos. Se o suposto problema está no aluno, ninguém tem culpa da sua doença. O discurso direcionado ao aluno comumente sintetiza: não é caso para o pedagógico, mas para a saúde.

Desse modo, a medicalização, como ocorre com os fenômenos humanos em geral, não tem limite, pontos de partida ou de chegada, atravessa todos os campos da vida, compõe a

vida, e é na escola que esse dispositivo se potencializa, ganhando intensa visibilidade por meio da classificação de condutas.

Contudo, houve professoras que se colocaram contrárias ao processo de medicar:

> [...] Eu repudio isso, eu repudio. A não ser que um profissional avalie esse aluno [...] Eu acho que tem coisas que vão muito além. Acho que você tem que fazer um trabalho muito grande, para a partir daí, você realmente compreender que esse aluno precisa de algo para fazer com ele concentre, e mesmo assim, muitos desses medicamentos, eu não considero que são medicamentos que vão ajudar não. Eu tinha casos de alunos que davam sonolência terrível, eu tive casos de alunos, que na minha concepção de professora, que era o aluno que eu enxerguei antes do medicamento e depois, eu achei que aquele medicamento acarretou nele outros problemas. [...] E, às vezes, esse medicamento até prejudica mais [...]. (Professora Danusa).

> [...] Não, graças a Deus essa questão de medicamento não. O que a gente vê, quando... Eu já tive alunos que eram, que tinham essa medicação, na verdade que atrapalhava o atendimento deles, vinham lentos, com ânsia de vômito, fazia aquela tarefa naquela moleza, naquela lentidão. Para um certo momento da tarefa ele estava até mais ativo, mas no decorrer do dia, ali do momento que estava na aula, a gente já percebia que a medicação atrapalhava a criança, atrapalhava o sentido [...]. (Professora Rose).

A partir desses apontamentos, percebemos o modo como a medicalização afeta a todos, no entanto, a uns e outros de diferentes maneiras. As estratégias de construção de lugares são inúmeras, e podem se dar por meio de ações intituladas pedagógicas, definindo espaços que visam disciplinar o corpo. Junto a essas ações, em outros momentos, a medicação fica em evidência, aliando-se a essas estratégias. Essa ação, de cunho pedagógico, pode ser percebida em discursos de pais, professores/as, alunos, que consideram a necessidade de certas medicações – que tem por objetivo fazer os ajustes necessários – para que o aluno aprenda. Vale acrescentar que, quando indagadas se tinham conhecimento sobre o uso de medicação ou diagnósticos dos seus alunos, foram unânime as respostas, todas desconheciam ou já tiveram acesso ao laudo, mas não se recordavam ou não tinham conhecimento.

Dessa forma, a medicalização constitui-se em um desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais que tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes de crianças pobres que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares. Sabe-se que muitos alunos, mesmo tendo seu direito de acesso à escola garantido, não têm seus modos de ser e aprender respeitados e valorizados da mesma forma. São criadas diferentes maneiras de se dizer aos alunos que não fazem parte do grupo que se instituiu como aluno normal, aluno padrão, que há algo de errado com eles. A esses é

negada, de certa forma, uma experiência ampla de escolarização, de convivência e de apropriação do que é estabelecido como conteúdo escolar, excluindo-os do processo de transformação humana pelas experiências com o outro.

Assim, levando em consideração o processo de patologização da aprendizagem e suas implicações para a prática profissional de professoras, foi possível perceber, por meio desta pesquisa, que as professoras desconhecem o que significa o termo patologização**,** contudo, esse fenômeno se apresenta em diversas falas do contexto escolar e nos direciona a refletir que, apesar das discussões recentes que vêm surgindo, essas significações sobre o (não) aprender acaba recaindo por uma via de doença neurológica que tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias" e "distúrbios".

É importante destacar que não devemos generalizar, entretanto, vemos que o espaço escolar é voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável e, consequentemente, quando foge desse padrão, transforma-se em espaço clínico, voltado para erros e distúrbios, que tem afetado diretamente na forma como os professores/as ensinam e se relacionam com os alunos e com os processos de aprendizagem.

4. Considerações finais

Diante do exposto, faz-se necessário tecer algumas considerações, tendo em vista que essa discussão não se finda aqui. O presente artigo aborda sobre a Patologização da educação, no sentido de apresentar as significações produzidas por professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de Patologização da educação e de suas implicações para o exercício profissional. O que nos leva a pensar que a constatação e análise crítica do aumento crescente do processo de medicalização da educação, bem como a identificação de suas manifestações contemporâneas são fundamentais, porém, ainda insuficientes. É preciso ir além e compreender a que demandas sociais ela vem atender, desvelando tanto o processo de produção dos fenômenos do não aprender e não se comportar na escola, quando os fatores determinarem sua identificação, por profissionais da saúde e da educação, como sintomas de doenças e transtornos.

É sabido que o processo de medicalização vem tomando proporções alarmantes, e como explicar essa situação absolutamente evidente nas estatísticas educacionais? Qual seria a explicação para o fato de que os alunos permanecem na escola, mas não aprendem? A resposta que vem sendo dada, de diferentes formas, é clara: nem todas as crianças reuniram as

condições necessárias para aprender os conteúdos escolares. A escola é para todos, mas nem todos podem aproveitar essa oportunidade em decorrência de problemas individuais. Essa é a essência da patologização e o ponto de partida para a consolidação do processo de medicalização que vem se sustentando.

As significações das professoras aqui apresentadas emergiram ao fato desse tema ser ainda insipiente no processo de aprendizagem, pois muitas consideram o ato de medicar uma alternativa viável para a aprendizagem, desconsiderando todos os outros fatores multicausais que podem interferir nesse (não) aprender.

É necessário deixar claro que não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos.

Nessa mesma direção, concordamos com os autores aqui apresentados os quais defendem a necessidade de rompermos com a esfera estreita da perspectiva individualizante que sustenta as visões biologizantes, como condição para entrarmos no campo da reflexão crítica sobre valores, fundamental para a compreensão do próprio significado de saúde e doença em suas múltiplas determinações. Tomando como fundamento os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que a dimensão biológica é a primeira condição para que um indivíduo se coloque como um "candidato" à humanidade. Entretanto, a humanização só pode se concretizar, quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem (LEONTIEV, 1978).

Por fim, Meira (2012) destaca que a Psicologia tem que se comprometer de fato com o rompimento com a patologização, tomando como objeto de ação e reflexão o encontro entre os alunos e a educação e contribuindo para que a escola cumpra seu papel social. Essa é uma tarefa que envolve uma atitude de permanente avaliação crítica da realidade e a articulação de elaborações teóricas que se constituam em indicativos para a organização consciente e deliberada de ações com vistas à garantia de condições que permitam o máximo desenvolvimento possível dos indivíduos.

Referências

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da Aprendizagem**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARVALHO, S. R.; RODRIGUES, C. O.; COSTA, F. D.; ANDRADE, H. S. Medicalização: uma crítica (im)pertinente? **Revista de Saúde Coletiva**, v.25, pp.1251-1269, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312015000401251 Acesso em: 05 ago. 2022.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino medicalização. São Paulo: Ed. Autor. 2015.

CONJUVE. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus.** Relatório de Resultados. Jun. 2020. Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. *In:* Conselho de Psicologia. Grupo Interinstitucional de Queixa Escolar (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2011, pp. 149-162.(vol. 1)

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Mais de um século de patologização da educação. **Diálogos em Psicologia**, Ourinhos, ano I, n. 1, jul/dez. 2014. Disponível em: http://www.fio.edu.br/revistapsi/arquivos/moyses.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & Realidade**, v. 40, pp.1079-1102, 2015. Disponível em: de: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n4/2175-6236-edreal-42057.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

INSTITUTO ABCD. **Todos entendem**: conversando com os pais sobre como lidar com dislexia e os outros transtornos específicos de aprendizagem. 2015.

INSTITUTO PENÍSULA. Relatório de Pesquisa. Sentimento e Percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona Vírus no Brasil.**Estágio Intermediário**. Jun. 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/. Acesso em: 05 ago. 2022.

TABET, L. P. *et al.*, Ivan Illich:da expropriação à desmedicalização da saúde. **Saúde em Debate**, v. 41, n. 115, p. 1187-1198, oct.-dic., 2017.Disponível em: https://www.scielo.br/j/sdeb/a/SKCGf4z84vhPQ3JFKqcMGng/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 05 ago. 2022.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÓPEZ, I. S. **Educação na família e na escola***:* o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: MEIRA, M. E.; ANTUNES, M. A. (org.). **Psicologia Escolar**: Teorias Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, pp. 13-78.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-Cultural***:* contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, pp.136-142, 2012. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014. Acesso em: 05 ago. 2022.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *In*: COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A.; RIBEIRO, M. C. (org.). **Novascapturas, antigos diagnósticos na era dos transtorno***s:* memórias do II Seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 41-64.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de Aprendizagem**.3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SERRATI, C.S. M.; PERETTA, A. A. C. S. A arte pede passagem: em busca da desmedicalização da educação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-BA, v. 15, n. 36, p. 202-223, Edição Especial, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5865. Acesso em: 02 dez. 2022.

SILVEIRA, D.A; CASTRO, L. S; TASSINARI, A. M. O papel do pedagogo frente aos transtornos de aprendizagem. **Educação**, Batatais, v. 9, n. 1, p. 77-92, jan./jun. 2019.Disponível em: https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1451/1/A%20ATUA%C3%87%C3%83O%20DO%20PEDAGOGO%20FRENTE%20%C3%80S%20DIFICULDADES%20DE. Acesso em: 02 dez. 2022.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In*: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, pp. 9-41.

VIÉGAS, L. S.; FREIRE, K. E. S. O debate sobre medicalização na psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica: aspectos históricos. *In*: DANTAS, J. B. (org.). **A infância medicalizada**: discursos, práticas e saberes para o enfrentamento da medicalização da vida. Curitiba: CRV Editora, 2015, pp.103-122.

RYAN, W. **Blaming the victim**. New York:Vintage Books Edition, 1976.

ARTIGO 3

SIGNIFICAÇÕES DE PSICÓLOGAS/OS ESCOLARES SOBRE O PROCESSO DE PATOLOGIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Resumo: Este artigo objetiva analisar as significações do processo de patologização da aprendizagem de psicólogas/os atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as implicações para o exercício profissional. Esta pesquisa é de natureza qualitativa descritiva e exploratória, tendo como participantes 09 (nove) psicólogas/os escolares que atuam no cotidiano dos Anos Iniciais da escola de Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados foram entrevista semiestruturada e questionário. Por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), os dados foram analisados e organizados em duas categorias: processo de aprendizagem, que trata dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo e experiencial; e patologização da aprendizagem, abarcando questões sobre patologização, atuação e intervenção no contexto escolar para as/os Psicólogas/os. Os dados colhidos indicaram que muitos são os fatores que interferem e levam ao processo de patologização da Aprendizagem: falta de contextualização do conhecimento por parte do professor; fenômenos de natureza multifatorial, destacando a necessidade de investigar elementos relacionais, parentais, socioeconômicos, longitudinais e processos mentais; ou barreiras em torno da não avaliação, a necessidade de romper com explicações pseudocientíficas e optar pela prática educacional questionadora. Em suma, cabe a/o Psicóloga/o perceber a realidade da escola e de como nela se insere, para que possa buscar a superação dos processos de patologização da educação, bem como de uma formação crítica que propicie o conhecimento das bases epistemológicas e a reflexão sobre as implicações éticas e políticas das teorias e técnicas adotadas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Patologização. Psicologia Escolar
Significações.

Abstract: This article aims to analyze the meanings of the process of pathologizing the learning of psychologists/those working in the Early Years of Elementary School and the implications for professional practice. This research is of a descriptive and exploratory qualitative nature, with the participation of 09 (nine) school psychologists who work in the daily life of the Early Years of Elementary School. This research has a descriptive and exploratory qualitative nature, the instruments used were a semi-structured interview and a questionnaire. Through Content Analysis (BARDIN, 2011) the data were analyzed and organized into two categories: Learning Process, which deals with the knowledge acquired throughout the formative and experiential process, and Pathologization of Learning, covering questions about pathologization, performance and intervention in the process. School context for psychologists. The collected data indicated that there are many factors that interfere and lead to the Pathologization of Learning process: lack of contextualization of knowledge by the teacher, phenomena of a multifactorial nature, highlighting the need to investigate relational, parental, socioeconomic, longitudinal and processes elements. mental disorders, or barriers around non-evaluation, the need to break with pseudoscientific explanations and opt for questioning educational practice. In short, it is up to the psychologist to perceive the reality of the school and how it is inserted, so that he can seek to overcome the processes of pathologization of education, as well as a critical formation, which provides knowledge of the epistemological bases and reflection on the ethical and political implications of the theories and techniques adopted

Keywords: Learning. Education. pathologization. School Psychology. Meanings.

1. Introdução

Para iniciar essa discussão, faz-se necessária a compreensão das categorias significado e sentido, como também da Patologização da aprendizagem. Apesar de optarmos iniciar pela discussão da categoria significado, essas duas categorias (significado e sentido), apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade (fato que nos leva a discuti-las em separado), não podem ser compreendidas separadamente, pois uma não existe sem a outra, sendo, portanto, indissociáveis. Segundo Vigotski (2001), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. Sentido" surge como um ponto nodal. Diante desse panorama, duas questões compõem uma problemática epistemologicamente importante. Para autores como Rey (2003, 2004), Smolka (2004), Góes e Cruz (2006), o conceito de "sentido" ainda tem pouca notoriedade no conjunto das produções balizadas no legado de Vygotsky, embora constitua um divisor de águas de sua obra. Logo, impõe-se o desafio de dar maior visibilidade a tal conceito, para entender não só de que maneira ele retroalimenta as bases das teorizações vygotskianas e redimensiona outros pontos que a precederam, mas também que possibilidades ele oferece às investigações psicológicas que enfocam os processos de significação.

O próprio Vygotsky (1934/2001b, p. 398) aponta, sua investigação avança em relação ao elementarismo porque o significado da palavra, por estar na interseção entre pensamento e linguagem, contém as propriedades do todo em função das quais se realiza a análise: encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. Não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. Do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Consequentemente, estamos "permitidos" a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento.

Dessa maneira, a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão essa somente para fins didáticos) operam com os significados. Nessa perspectiva, Vigotski (2001) propõe que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação que tem o poder de transformar o natural em cultural.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer se, se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. “[...] Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] Mas, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento [...]”. (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

Segundo Vygotsky (1996, p. 289), a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado: “[...] Isso significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual [...]”. Significado é, pois, a estabilização de ideias por um determinado grupo. Essas ideias são utilizadas na constituição do sentido. Vale reafirmar que, em quaisquer eventos, os significados têm sentidos que se ampliam de acordo com esses eventos. É a partir da tese da dinamicidade do significado que o conceito de “sentido” aparece, em “Pensamento e Palavra”, como fundamental para a investigação da relação pensamento-linguagem. Mais precisamente, Vygotsky (1934/2001b) introduz no debate a questão do “sentido” para reiterar as particularidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito, em relação à exterior, uma vez que, sob sua ótica, o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma das maiores ilustrações disso.

Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. Como coloca González Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se às necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito constitui o seu ser, gerando formas de colocá-lo na atividade.

No que tange à Patologização, alguns autores (BASTOS, 2013; CERVO; SILVA, 2014; PUSSETTI, 2006) consideram-na como o processo ideológico de transformação em doenças, transtornos, condutas humanas que antes não eram consideradas patológicas. Comportamentos que antes eram tidos como normais, ou pelo menos não eram analisados pela ótica do binômio saúde-doença, agora são compreendidos como sintomas de transtorno mental.

A patologização, entretanto, não se restringe apenas ao campo psicológico. Ela está, inclusive, diretamente ligada à ampliação da jurisdição médica, fenômeno chamado de

medicalização (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013; FERREIRA; CASTIEL; CARDOSO, 2012; GAUDENZI; ORTEGA, 2012; ILLICH, 1975; MOYSÉS; COLLARES, 2014).

Medicalização seria, portanto, a transformação de questões não médicas, em questões cuja compreensão e solução se dariam no âmbito da Medicina. No caso, por exemplo, de algumas das doenças mentais, seriam comportamentos antes considerados desviantes, ou imorais, mas que foram, ao longo da história, e com a ampliação da jurisdição médica, compreendidos como doenças, cujo principal tratamento na atualidade são remédios psicotrópicos.

A patologização tem sido foco de diversos estudos que se dão a partir da Psicologia, assim como de outros campos do conhecimento, como a Pedagogia, a Fonoaudiologia, a Medicina e a Psicanálise (CECCARELLI, 2010; COLLARES; MOYSÉS, 2014; COLOMBANI; MARTINS; SHIMIZU, 2014; CORD; GESSER; NUNES; STORTI, 2015; CORRÊA, 2010; DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013; ESPERANZA, 2011; FENDRICK, 2011; GESSER, 2013; LIMA, 2005; LUENGO, 2009; MACHADO, 2014; MASSI, 2007; MEIRA, 2012; MEURER; STREY, 2012; MOYSÉS; COLLARES, 2010; OKAMOTO, 2013; PATTO, 2003; PERROTA, 2014; RUBINO, 2010; SIGNOR, 2015; ZUCOLOTO, 2007).

Uma das autoras, reconhecida pela discussão sobre patologização no âmbito pedagógico, é Cecília Collares. Sua tese de doutorado, defendida em 1994, já evidenciava como os discursos escolares eram permeados pela lógica patologizante. Em trabalho de coautoria com Maria Aparecida Moysés, Collares (2014) discute como os profissionais da educação têm sido desautorizados em seu saber pedagógico, sendo levados a acreditar que, sem o trabalho de especialistas, em especial da área da saúde, crianças diagnosticadas como disléxicas ou hiperativas não podem aprender. Faz-se crer, segundo as autoras, que “[...] o professor não sabe ensinar e a Educação precisa contratar esses profissionais [...]” (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 62).

As discussões, a partir da Psicologia, são vastas e permeiam os campos tradicionais da clínica, do trabalho, da saúde e da educação (CORD; GESSER; NUNES; STORTI, 2015; COLOMBANI; MARTINS; SHIMIZU, 2014; MACHADO, 2014; DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013; GESSER, 2013; OKAMOTO, 2013; MEIRA, 2012; MEURER; STREY, 2012; CORRÊA, 2010; LUENGO, 2009; ZUCOLOTO, 2007; PATTO, 2003). Não cabe, nos limites deste trabalho, esmiuçar a diversidade de abordagens e os processos analisados. Entretanto, o que perpassam as produções aqui citadas é o reducionismo das teorias e do olhar da/o psicóloga/o em suas práticas, que têm sustentado lógicas individualizantes e

patologizantes de compreender o psiquismo, que será discutido. As considerações até aqui expostas, embora de modo sucinto, são elementos importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Ante o assinalado, o presente estudo tem por objetivo apresentar e analisar as significações de psicólogas/os escolares, atuantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre o processo de patologização da aprendizagem e as implicações para o exercício profissional. Para tanto, será exposto, a seguir, o percurso metodológico adotado, bem como os resultados obtidos, a discussão da temática e a síntese integradora do que se pode constar.

2. Percurso da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa que se referenda na perspectiva Histórico-Cultural proposta por Vigotski (1991, 1993, 1995, 1996, 2000, 2010), caracterizando-se como qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Para compor os sujeitos da investigação, este estudo contou com a participação de 09 (nove) psicólogas/os que atuam na rede de Educação. Vale ressaltar que, diante da quantidade inferior de psicólogas/os escolares no município, previsto recentemente na Lei Municipal de nº 569/2021, que dispõe sobre a reestruturação organizacional da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do município de Maracás-BA, e que prevê, em seu quadro, apenas a contratação de 02 (dois) profissionais Psicólogas/os, ampliou-se a busca por mais psicólogas/os escolares/educacional, nas cidades onde existe *campus* da Universidade − UESB, a saber, Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga, abrangendo maior respaldo em relação à construção dos dados da pesquisa.

Os instrumentos utilizados foram entrevista semiestruturada e questionário. A entrevista deriva de um plano prévio, um guião no qual se define e se registra, numa ordem lógica para o entrevistador, e que venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. Essa escolha se deu por concordar com Amado (2014), que a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Em termos gerais, pode-se dizer que uma entrevista é um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é, pois, um método, por excelência, de recolha de informação.

A entrevista e o questionário constaram de um roteiro de questões sobre perfil sociodemográfico, Patologização, Atuação e Intervenção no contexto Escolar organizadas em 02 (duas) categorias: Processo de Aprendizagem e Patologização da Aprendizagem. As

entrevistas foram agendadas e realizadas individualmente nos meses de novembro e dezembro de 2021, conforme disponibilidade dos participantes, de forma presencial, com gravação de áudio, por meio de aplicativo do dispositivo celular. Profissionais psicólogas/os que não residiam no município utilizaram o questionário por meio do recurso do *Google Forms*, seguindo o mesmo roteiro. Para as entrevistas que ocorreram de forma presencial, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado, quando do início da entrevista. Para profissionais Psicólogas/os que não residiam no município, o TCLE foi encaminhado *a posteriori* por e-mail. Os dados foram organizados e transcritos para posterior análise, que se baseou na proposta metodológica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, CAAE nº 55233421.1.0000.0055. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que têm por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade, no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

3. Resultados e discussão

A partir do registro e posterior análise dos dados, estes foram organizados nas categorias: Processo de Aprendizagem - que trata dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo e experiencial; e Patologização da Aprendizagem - que abarca questões sobre patologização, atuação e intervenção no contexto escolar para as/os Psicólogas/os. No Quadro 1, apresentamos o perfil sociodemográfico das/os Psicólogas/os Escolares, incluindo idade, tempo de atuação e rede de ensino.

Quadro 1 - Perfil sociodemográfico das/os Psicólogas/os considerando idade e tempo de atuação profissional

Participantes	Idade	Tempo de Atuação	Rede de Ensino
Jéssica	34 anos	05 anos	Particular
Maria	33 anos	<01 ano	Pública
Ione	28 anos	03 anos	Pública
Carol	25 anos	<01 ano	Pública
Sebastiana	35 anos	13 anos	Pública
Joana	56 anos	20 anos	Pública
Pedro	35 anos	11 anos	Particular
Dilma	31 anos	05 anos e meio	Pública
Flor	48 anos	21 anos	Pública

Fonte: Elaborado pela autora(2022).

Observamos que a maioria dos profissionais participantes do estudo é constituída por mulheres com idade entre 25 e 56 anos (sendo apenas um profissional do sexo masculino). Em relação ao tempo de conclusão da graduação em Psicologia, a maioria dos entrevistados possui menos de 10 anos de formação, sendo apenas 03 (três) participantes com mais de 10 anos de formação. Tais dados indicam uma formação relativamente recente. Destas/es, 04 (quatro) psicólogas/os atuam na área escolar há menos de cinco anos, e quatro já possuem de cinco a dez anos de atuação. A maioria dos profissionais estudou em instituições privadas de Ensino Superior.

3.1. Processo de aprendizagem: aspecto formativo e experiencial

> Toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Esta é uma afirmação incontestável e mais incontestável ainda quando referida à prática educativa escolar (DARSIE,1999, p. 9).

Nos estudos específicos sobre a aprendizagem, Rego (2002) considera que a aprendizagem não é uma mera aquisição de informações, não acontecia a partir de uma simples associação de ideias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal. Para Vigotski (1996), o aprender também é caracterizado como momentos de crise que representam uma necessidade interna de mudança em que a criança abandona ou se esvazia de características da etapa anterior para que ocorra a reorganização da sua personalidade e, consequentemente, de sua aprendizagem.

O aprendizado, conforme aponta Oliveira (2004), é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc., a partir do contato com a realidade, com o meio e com outras pessoas; possibilita o despertar de processos internos os quais, sem o contato do sujeito com o meio, não ocorreriam; é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Vigotski (1995) compreende a mediação como processo cultural pela aprendizagem, tendo como aporte o referencial marxiano e a crítica à naturalização do desenvolvimento na aquisição das funções superiores. A mediação estabelece uma ligação, em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. Vigotski (1999) não abre mão do processo de aprendizagem, de acordo com o conceito de mediação para a aquisição de funções superiores. Nesse princípio, existe uma coerência teórica que justifica o sociointeracionismo

como desdobramento do materialismo histórico dialético posto que, a mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade esta estabelecida, segundo o próprio Vigotski, como um elo em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. Imperativamente, a categoria de mediação possibilita a aquisição de funções superiores – aprendizagem.

A partir da emergência da Psicologia como área de conhecimento, pesquisa, produção de conhecimento e prática profissional, sua articulação com a Educação passou a se configurar como um dos campos de atuação das/os psicólogas/os, apesar de pouco escolhida pelos profissionais, os quais se detiveram, historicamente, mais ao psicodiagnóstico e à avaliação psicológica (CRUCES, 2003). A inserção da Psicologia nas escolas foi marcada por objetivos fortemente adaptacionistas, nos quais predominava a necessidade de corrigir e adaptar, à escola, o aluno portador de um problema de aprendizagem (CORREIA; CAMPOS, 2004; TANAMACHI, 2000). Essa adaptação se realizava, no passado, a partir da aplicação de recursos psicométricos, entendidos como função do psicólogo.

No entanto, a aplicação desse modelo médico de intervenção na escola conduziu à patologização e psicologização do espaço escolar por atribuir ao próprio aluno a culpa por suas dificuldades de aprendizagem e por isentar outras instâncias das suas responsabilidades educativas (YAZLLE, 1997; NEVES, 2001; CAMPOS; JUCÁ, 2003; NEVES; ALMEIDA, 2003).

Com o passar dos anos e com a revisão crítica acerca da formação e atuação do psicólogo, reformulações e avanços foram dando contorno à área, de forma que os profissionais procuraram não mais coadunar "[...] à descontextualização e fragmentação do indivíduo, à naturalização dos fenômenos do desenvolvimento humano, à negação do caráter histórico-cultural da subjetividade, à tentativa de 'psicologização' no cenário educacional [...]" (ARAÚJO, 2003, p. 9).

As mudanças vêm ocorrendo de forma que se encontram, cada vez mais, relatos de experiências de psicólogas/os que se preocupam em não culpabilizar o aluno pelas dificuldades que enfrenta e tentam conscientizar os demais profissionais de que a problemática do aluno está inserida em uma gama maior de determinantes que não apenas os individuais, os familiares ou os psicoafetivos (CRUCES, 2003; NEVES; ALMEIDA, 2003; NEVES; MACHADO, 2005). A partir do exposto, para as/os Psicólogas/os, considerando os conhecimentos construídos em seu processo formativo e experiencial, a configuração do processo de aprendizagem apresentou-se como um processo de mudança, conforme relato a seguir:

> [...] o processo de aprendizagem tem a ver com a mudança na maneira como um indivíduo responde a partes de processos ou situações como um todo, sendo essa mudança duradoura ou de longo prazo. Em geral, eventos ambientais consequentes podem aumentar ou diminuir a probabilidade de respostas semelhantes no futuro, sendo fundamental também levar em consideração o contexto em que o indivíduo está inserido. A aprendizagem envolve não apenas o conhecimento dos temas abordados, como também dar a eles significados, incluindo sua aplicação prática, em atendimento às necessidades pessoais e sociais [...]. (Psicóloga Jéssica).

De acordo com Vygotsky (2009), o indivíduo se forma tendo por base as experiências já vividas em algum momento histórico por outras pessoas – o conhecimento já é, por si só, uma construção histórica −, e assim, relacionando-se com o outro, constrói sua personalidade e seu conhecimento, sendo influenciado por seus pares próximos. Com o auxílio das experiências que o homem teve em sua vida, com base na relação com o outro, ele é capaz de criar e projetar o futuro, e contribuir para modificar o presente. Por esse motivo, é possível compreender a importância das relações sociais e o compartilhamento das experiências vividas pelos sujeitos para a formação do indivíduo em todas as esferas, incluindo no âmbito educacional.

Paro (2011, p. 48) corrobora, ressaltando que as informações e os conhecimentos usualmente só ganham interesse por parte do educando se estiverem no contexto de toda a cultura. Não se pode esquecer que os valores (querer aprender, por exemplo) são componentes culturais. Assim, a psicóloga Maria relata em sua fala:

> [...] a aprendizagem tem forte influência na forma como se darão novas aprendizagens, no entanto, em um ambiente de ensino formal, por exemplo, é fundamental compreender que o ambiente escolar como um todo - incluindo a instituição, as políticas educacionais, o projeto pedagógico institucional, a formação docente, a relação professor-estudante, as relações interpessoais, entre outros fatores - irá exercer impacto direto no processo de aprendizagem. Além disso, o contexto político socioeconômico do sujeito, o ambiente familiar e sua história de vida, irão influenciar nesse processo [...]. (Psicóloga Maria).

Segundo Paro (2011), a Educação ocorre na relação e por meio da mediação entre os sujeitos, e é pela educação que se forma o indivíduo capaz de desempenhar um papel de relevância no meio social. Dessa forma, utilizando Vygotsky (2007, 2009), é profundamente essencial para o desenvolvimento cognitivo a interação entre os pares, inclusive com os que estão/são mais experientes em tal assunto, para, assim, se alcançar o nível desejado por meio da mediação, do contato e do diálogo. A fala da Psicóloga Flor corrobora com o exposto

acima “[...] o processo de aprendizagem perpassa a vida de cada pessoa, [...] está em constante processo de aprendizagem que se dá em interação, com o outro, com o meio e, até, através da percepção de si [...]” (Entrevista nov./2021).

A fala do psicólogo Pedro acrescenta-se a essa, quando relata que:

> [...] aprendizagem é um processo psicológico de aquisição de conhecimento que se desdobra especialmente a partir de mediações intersubjetivas. Esse processo é atravessado por questões individuais, relacionais e institucionais, o que aponta para sua complexidade e multifatorialidade envolvida [...]. (Psicólogo Pedro).

O que nos leva a entender que o processo do aprender deve ser pensado como uma responsabilidade compartilhada, sendo afetado tanto por fatores intrínsecos, que são particulares do aluno, faz parte das suas ações pessoais; quanto extrínsecos, que se produzem exteriormente, com base nas experiências com o outro e por tudo que é vivenciado no ambiente em que se relaciona. É necessário que a escola atinja os objetivos sociais, proporcionando uma aprendizagem significativa e ampla, incluindo a múltipla cultura e compreendendo as diferentes realidades, para, assim, conseguir uma aprendizagem efetiva, do ponto de vista político e social. Essa pontuação me faz retomar a epígrafe inicial de Darsie (1990, p. 9), quando ela apresenta que “[...] toda prática educativa em si traz uma teoria do conhecimento [...]”, logo não deve ser vista descontextualizada da realidade na qual o aluno está inserido.

A psicóloga Carol apresenta uma fala que ilustra a diferenciação entre aprendizagem e conhecimento. A aprendizagem é ressaltada como “[...] uma relação entre conteúdo e resposta [...]” (Entrevista, nov./2021), em uma busca por resultados óbvios. Já o conhecimento, ela remete “[...] ao desejo de saber, de prazer pelas descobertas [...]” (Entrevista, nov./2021).

É importante destacar que muitas/os Psicólogas/os apresentaram em suas falas ressonâncias das interferências e os diversos fatores que estão envolvidos (in)diretamente com o processo de aprender, como:

> [...] o processo de aprendizagem ocorre intrinsecamente e extrinsecamente. Ou seja, depende de fatores internos, que são as habilidades socioemocionais, o estado psíquico do sujeito, as condições físicas e biológicas. E depende também de fatores externos, como o professor, a aula dada, a escola, a família [...]. (Psicóloga Dilma).

> [...] sofre interferência de muitos fatores: disponibilidade, desejo, aspectos cognitivos, sociais [...]. (Psicóloga Sebastiana).

> [...] construído, sendo mediado pelo professor e, pouco a pouco internalização pelo estudante que vai trazendo a sua leitura de mundo e fazendo correlações [...]. (Psicóloga Ione).

Vigotski (1995) delineia o conceito de mediação pela perspectiva Histórico-Cultural. Atualmente, na Educação, o conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer e aprender. Enfatiza, também, através do discurso oficial no plano da ideologia intersubjetiva a "troca de experiências entre as pessoas" para a possibilidade de conhecimento pelo "vir a ser" (DUARTE, 2000).

Não obstante, dada as influências da Psicologia Histórico-cultural de Vigotski, é possível dizer que a educação recebeu de braços abertos as contribuições da psicologia social e, fundamentalmente, direcionou-se no sentido de privilegiar o conceito de representação social na mediação interativa entre sujeito e objeto (VIGOTSKI, 1999b, p. 53).Vale destacar que, nesta primeira categoria, poucas/os Psicólogas/os identificaram o conceito em si, uma vez que as respostas transitaram mais na ocorrência do Processo de Aprendizagem.

3.2. Patologização da aprendizagem: atuação e intervenção no contexto escolar

No que tange à categoria Processo de Patologização da Aprendizagem, referimo-nos ao termo Patologização como processo ideológico de transformação em doenças, transtornos, condutas humanas que antes não eram consideradas patológicas (CERVO; SILVA, 2014; BASTOS, 2013; PUSSETTI, 2006). Comportamentos que antes eram tidos como normais, ou pelo menos não eram analisados pela ótica do binômio saúde-doença, agora são compreendidos como sintomas de transtorno mental.

A patologização, entretanto, não se restringe apenas ao campo psicológico. Ela está, inclusive, diretamente ligada à ampliação da jurisdição médica, fenômeno chamado de medicalização (MOYSÉS; COLLARES, 2014; BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013; FERREIRA; CASTIEL; CARDOSO, 2012; GAUDENZI; ORTEGA, 2012; ILLICH, 1975). Medicalização seria, portanto, a transformação de questões não médicas em questões cuja compreensão e solução se dariam no âmbito da Medicina. No caso, por exemplo, de algumas das doenças mentais, seriam comportamentos antes considerados desviantes, ou imorais, mas que foram, ao longo da história, e com a ampliação da jurisdição médica, compreendidos como doenças, cujo principal tratamento na atualidade são os remédios psicotrópicos.

É importante destacar que, ainda, fazemos parte de um sistema em que é adotado um ensino transmissivo em vez de uma pedagogia dialógica, ativa, interativa. Portanto, muitas

vezes, os temas estudados não partem da realidade dos alunos e de sua identidade histórico-cultural. O meio acadêmico atual ainda privilegia aspectos como a memória operacional, as habilidades linguísticas, a velocidade do processamento de informações, ou seja, são habilidades historicamente requisitadas para o sucesso. Então, o próprio processo avaliativo, em boa parte, prioriza processos de memorização, de reprodução de conhecimento e não seu desempenho diante de situações-problema, por exemplo. Há, ainda, uma lógica mecanicista e reducionista vigente, logo, alunos que "fogem" em alguma parte dessa lógica, frequentemente, são apontados como tendo dificuldade ou algum transtorno de aprendizagem (MAIA, 2017).

Alguns autores citam Michel Foucault como o pensador que contribui para a crítica ao processo de medicalização e patologização, apontando as condições históricas desses processos (ZORZANELLI; ORTEGA; BEZERRA JÚNIOR, 2014; GAUDENZI; ORTEGA, 2012; MOYSÉS; COLLARES, 2010). Ao discutir o nascimento da medicina social e a institucionalização da loucura, Foucault (1991, 2001, 2003) revela uma série de fatos históricos que indicam como a Medicina, a partir do século XVIII, se tornou uma estratégia de controle da vida, pelo corpo, em um contexto de consolidação do capitalismo. Estratégia cuja ampliação passou justamente pelo processo de patologização dos mais variados comportamentos sociais, de forma a legitimar a intervenção da Medicina nos diferentes âmbitos da vida em sociedade, incluindo o campo escolar.

Dentre a complexidade de questões que surgem no ambiente escolar, os problemas de aprendizagem destacam-se ao longo do tempo e, por isso, carecem de intensas reflexões e debates, sendo fundamental observar a concepção que possuem os profissionais que atuam na educação sobre esse tema, uma vez que frequentemente são eles que lidam diretamente com os alunos. Nesse sentido, entendemos que o tema patologização da educação não é recente na literatura científica, no entanto, acreditamos que revisitá-lo é relevante, sobretudo, porque ainda é necessário colocarmos como objeto de análise, principalmente em tempos de acirramento da luta de classes e da hegemonia da lógica neoliberal e pós-moderna.

Sabemos, por meio da trajetória histórica da educação formal no país, que a boa (quando não a maior) parte das escolas públicas se depara com graves problemas em seu cotidiano, sendo afetadas em seu funcionamento e comprometendo a efetivação de seus objetivos, conforme o planejado, tais como: a consolidação da educação pública de qualidade, a garantia de acesso, a permanência e bons índices de aprendizagem dos alunos (PATTO, 2015,1997; FREITAS, 2009; IBGE, 2019; INEP 2019, 2018; ROMANELLI, 1986;).

Para isso foram consultadas publicações científicas de autores da Psicologia Escolar/Educacional Crítica (MOYSÉS; COLLARES, 1992, 1994, 1997; PATTO, 1995,

1997, 2015; MEIRA, 1997, 2012; MOYSÉS, 2001; PROENÇA, 2001; SAWAYA, 2002; MACHADO, 2002, 2014; MEIRA; ANTUNES, 2003; BOCK, 2003; SOUZA, 2007; COLLARES; MOYSÉS, 2010; MININ; LIMA, 2017) e, delas, foram resgatados elementos históricos, subjetivos, sociais e políticos, problematizando os fenômenos que perpassam o campo dos problemas de aprendizagem na Educação que nos auxiliaram na discussão desse tema.

Como pontuado pela psicóloga Jéssica, a escola, em geral:

> [...] traça um perfil ou enquadra as pessoas em algum tipo de rótulo, sobretudo, se elas divergem em maior grau dessa lógica "esperada" pelo sistema escolar formal. Essa patologização da aprendizagem diminui a variabilidade de expressões diversas, da pluralidade de manifestações sociais, intelectuais, afetivas, de criatividade e de criticidade [...]. (Psicóloga Jéssica).

Nesse sentido, Pontes Júnior e Lepre (2020) apresentam que é necessário atentar para os riscos que as concepções extremas podem resultar, como a psicologização de problemas biológicos e vice-versa, ou ainda a patologização e a medicalização de problemas decorrentes de questões sociais.

A análise do fracasso escolar, no campo da Psicologia, foi fortemente marcada por um viés unidirecional, focado ora na dimensão da aprendizagem, ora na do ensino. Em estudo clássico, Patto (2000) afirma que, já no fim da década de 1970, houve uma fratura nesse discurso, quando alguns projetos de pesquisa desenvolvidos por profissionais de Psicologia do estado de São Paulo propuseram investigar a participação do sistema escolar no resultado do baixo rendimento dos estudantes de escolas públicas. Na maior parte do território brasileiro, entretanto, somente a partir da década de 1990, é que a natureza dialética da relação entre ensino e aprendizagem e suas implicações na produção do fracasso escolar foi acolhida como objeto de estudos e de intervenção nesse campo (FEIJÓ, 2000).

Um estudo de revisão de literatura sobre fracasso escolar, realizado por Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), identificou que, apesar de coexistirem perspectivas distintas entre os vários trabalhos analisados pelos autores, há o predomínio de perspectivas psicologizantes e tecnicistas que remetem a uma individualização dos processos, o que facilitaria a medicalização por tornar o fracasso escolar responsabilidade única do aluno.

Com isso, a psicóloga Flor apresenta que a patologização da aprendizagem seria:

> [...] colocar o aluno como responsável por suas dificuldades, seja através de uma rotulação, diagnóstico, ou desconsiderando que o processo de aprendizagem se desenvolve melhor com o método apropriado para aquela realidade, ou seja, um método pedagógico não funciona para todos [...]. (Psicóloga Flor).

A culpabilização do aluno pelos problemas de aprendizagem, produtores do fracasso escolar, especialmente o proveniente de camadas populares, de acordo com Proença (2004), é um fenômeno presente há muitas décadas. O aluno é responsabilizado por apresentar problemas psicológicos, biológicos, orgânicos e, mais recentemente, socioculturais. Segundo a autora, essas explicações apresentam um caráter ideológico e evidenciador do preconceito em relação à pobreza no Brasil. Fazendo uma crítica a essa perspectiva, por meio da análise dos processos que constituem o cotidiano escolar, Souza (2010) concluiu que:

> [...] existe um complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida escolar que conduzem ao seu fracasso, mantendo altos índices de exclusão, principalmente de crianças e adolescentes de camadas mais pobres de nossa sociedade [...]. (SOUZA, 2010, p. 59).

No entanto, apesar das questões do campo da aprendizagem no meio educacional ser, na maior parte das vezes, transitórias, ainda são poucos os momentos que os profissionais inseridos no campo escolar consideram a própria instituição escolar, a metodologia de ensino e o projeto político-pedagógico como elementos que possam estar envolvidos nas problemáticas da aprendizagem. Dado presente na fala da psicóloga Maria, quando pontua sobre o campo educacional:

> [...] priorizado a quantidade e superficialidade em detrimento da qualidade e profundidade. Além disso, a educação crítica como modelo de educação de base é patologizante, uma vez que o ensino se volta para o viés opinativo e foge do conhecimento em si. Sem base sólida, o saber a posteriori tende a ficar mais hesitante e pouco seguro [...]. (Psicóloga Maria).

Nesse aspecto, podemos acrescentar, também, a fala da Psicóloga Joana, que ressalta a complexidade desse assunto:

> [...] muito complexo que requer muito cuidado, pois ele está relacionado a diversos fatores, como transformar questões sociais complexas, dificuldade no processo de escolarização, assim como os problemas no indivíduo como suas dificuldades físicas e cognitivas [...]. (Psicóloga Joana)

Isso não significa transferir a responsabilidade ou apontar novos culpados, mas, sim, envolver todos os agentes do processo de escolarização enquanto fatores para análise crítica da realidade enfrentada em cada contexto (CAMPOS, 1997; MEIRA, 2002; BOCK, 2003; SOUZA, 2007; BRAY; LEONARDO, 2011; PATTO, 2015; SCHWEITZER; SOUZA, 2018). Nesse cenário, o que, muitas vezes, pode ser observado é o processo de patologização da Educação, ou seja, medicalizam-se os alunos que não aprendem, aqueles tidos como dissidentes do padrão esperado pela instituição precisam ser rapidamente corrigidos por meio da medicalização.

Ao relacionar o que é tipicamente humano com uma ordem natural, dada pela biologia da espécie, a Psicologia produziu conhecimentos que normatizam o que é o ser humano a partir de regras supostamente fisiológicas. Normatizar, no sentido de estabelecer as normas de um desenvolvimento padrão, normal, sendo essas normas pautadas em teorias organicistas, a fuga ou o desvio em relação à norma constituiria uma disfunção, uma doença (VIÉGAS; HARAYAMA; SOUZA, 2015). Tem-se aí o processo de patologização.

A Psicologia também pode ser compreendida como normalizadora por produzir estratégias de identificação, correção e adaptação dos sujeitos à norma, tentando torná-los normais. Ao propor estratégias de adaptação ou apenas de enquadramento por diagnósticos pouco explicativos, normaliza, ou seja, reintegra à lógica da norma previamente estabelecida. Sendo assim, a Psicologia tem apresentado um sentido normalizador, por dar sustentação teórica a práticas que buscam fazer todos “normais”, isto é, adaptados a um mesmo padrão, supostamente natural, do que é ser humano (SILVA, 2008).

É pela relação com a norma que a pessoa passa a ser definida e percebida dentro do sistema social, com apoio do conhecimento psicológico. E é, ao mesmo tempo, patologizante por enquadrar, por meio de uma patologia, aqueles que se desviam dessa norma. Ao definir uma conduta como patológica, reforça-se determinado padrão de saúde, de normalidade.

A Psicologia, nessa perspectiva, é um dos saberes que instituem normas para a conduta humana que, apesar de gozarem de um discurso biologizante, nada tem de natural. A classificação da conduta humana, de acordo com tais normas – e sua consequente patologização – é estratégia histórica do reconhecimento da psicologia enquanto ciência que naturaliza o que é social, cultural, justificando desigualdades sociais enquanto acaso da natureza (ASBAHR; LOPES, 2006; PATTO, 1987). Essa perspectiva em Psicologia possui consequências éticas importantes.

A partir da perspectiva da normalidade biológica determinada, o desviante é anormal e patológico e possui um defeito biológico com repercussões nos âmbitos educativo,

profissional, social etc. Ao indivíduo desviante, pouco restaria fazer, além de buscar ajuda médica ou de outro profissional da saúde, por serem estes os responsáveis por lidar com problemas orgânicos. Recairia, em princípio, ao indivíduo um papel passivo, receptor de técnicas terapêuticas, limitado nas suas possibilidades de ação e domínio da própria conduta (LUENGO, 2009).

A lógica normalizadora e patologizante conduzem, dessa forma, ao conformismo e à imobilidade, levando à manutenção de uma sociedade profundamente injusta, que proporciona oportunidades extremamente desiguais de apropriação dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. A psicóloga Carol menciona que é um:

> [...] equívoco considerar que todos deveriam aprender da mesma forma e quando isso não acontece é necessário buscar que a criança se encaixe num formato já pronto. Aí, precisa que haja um nome para isso, um diagnóstico, um remédio para "consertar" [...]. (Psicóloga Carol).

Essa fala nos alerta para os perigos de se considerar o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno concebido dentro de um mesmo padrão, em que se espera que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira, com o mesmo interesse e ao mesmo tempo. Essa concepção pode contribuir para a naturalização das dificuldades de aprendizagem e ser um meio eficiente para justificar a exclusão de muitos alunos das escolas públicas, pois, nessa lógica, pode ocorrer uma (des)responsabilização do sistema político, social e pedagógico, elementos fundamentais para se problematizar e pensar em alternativas educacionais (SAWAYA, 2002; BOCK, 2003; MEIRA; ANTUNES, 2003; PATTO, 2015).

A psicóloga Sebastiana pontua o que é o processo de Patologização da aprendizagem:

> [...] Significa medicar os estudantes que não aprendem da mesma forma e no mesmo tempo esperado. Enquadrar todos dentro da mesma expectativa e, quando esta não for alcançada, atribuir-lhes um diagnóstico e uma medicação (Psicóloga Sebastiana).

O psicólogo Pedro e a psicóloga Dilma de maneira semelhante sinalizam, respectivamente, ser "[...] a interpretação prioritariamente delineada de dificuldades de aprendizagem como processos orgânicos/biológicos deficitários [...]" (Entrevista nov./2021), "[...] Patologização da aprendizagem é transformar em doença situações que fazem parte do processo de aprendizagem [...]" (Entrevista nov./2021). Desse modo, os problemas de aprendizagem são considerados a partir de uma ótica que os vislumbra como um sintoma do

processo de aprendizagem, isto é, o não aprender é atribuído a uma condição mutável, logo, não a um quadro permanente do aluno, como nos sugere Campos (1997).

No entanto, apesar das questões do campo da aprendizagem, no meio educacional, serem na maior parte das vezes, transitórias, ainda são poucos os profissionais escolares que consideram a própria instituição escolar, a metodologia de ensino e o projeto político-pedagógico como elementos que possam estar envolvidos nas problemáticas da aprendizagem. Com isso, o que ocorre é a culpabilização, quase que exclusivamente, sobre os próprios sujeitos e suas famílias. Isso não significa transferir a responsabilidade ou apontar novos culpados, mas, sim, envolver todos os agentes do processo de escolarização enquanto fatores para análise crítica da realidade enfrentada em cada contexto (CAMPOS, 1997; MEIRA, 2002; BOCK, 2003; SOUZA, 2007; BRAY; LEONARDO, 2011; PATTO, 2015; SCHWEITZER; SOUZA, 2018).

A psicóloga Ione complementa o que foi exposto acima, sinalizando que, muitas vezes, o que acontece no ambiente escolar é:

> [...] retirar o sujeito e grupo do centro do processo e aliená-lo ao diagnóstico e medicamentos. Nesse cenário, o que muitas vezes pode ser observado, é o processo de patologização da Educação, ou seja, medicaliza-se os alunos que não aprendem, aqueles tidos como dissidentes do padrão esperado pela instituição precisam ser rapidamente corrigidos por meio da medicalização. A patologização constante dos alunos com baixo desempenho escolar, com explicações excessivamente simplistas, muitas vezes pejorativas, que elucidam preconceitos e juízo de valor, assim como a culpabilização da dinâmica familiar e psíquica do indivíduo, não tem contribuído para a garantia do ensino e desenvolvimento dos alunos nas escolas. (Psicóloga Ione)

Logo, leva-nos a inferir que a aprendizagem patologizada constituiu-se em um campo de rápida expansão, produzindo efeitos rápidos nas práticas educacionais do Brasil, e ganhou ampla aceitação pela população, inclusive daqueles que são vítimas desse processo. Quando os alunos, com baixo desempenho escolar, são diagnosticados erroneamente com distúrbios de aprendizagem, transtornos e patologias, as consequências são logo percebidas e, geralmente, um caminho se traça gradativamente rumo ao fracasso escolar, tendo em vista que as intervenções não vão em direção ao problema principal e pouco muda a dinâmica escolar do aluno (MOYSÉS; COLLARES, 1994).

O que podemos perceber dos dados é a assertiva das causas orgânicas, e sua consequente normalização, e a precocidade do uso da medicalização. Corroboramos Tuleski e Franco (2019), ao pontuarem que, no contexto dos transtornos de aprendizagem e uso de

medicação em crianças, sobressaem dois grupos de pesquisadores e instituições de diversas áreas que defendem suas ideias. De um lado os estudiosos que se dedicam a descrever os sintomas e afirmar causas orgânicas para os transtornos de aprendizagem, ressaltando que muitos alunos não são diagnosticados e não possuem o devido tratamento para os transtornos que afetam a aprendizagem e o rendimento escolar, ou seja, esse grupo sustenta que existe um subdiagnóstico.

Do outro lado, pesquisadores (PATTO, 2020; MOYSÉS, COLLARES, 2019) apontam um número crescente de crianças em idade escolar, cada vez mais precocemente, que estão sendo patologizadas e medicalizadas, isto é, existe um hiperdiagnóstico na infância. Este estudo está alinhado ao segundo grupo, sem, no entanto, deixar de reconhecer os avanços de um processo diagnóstico assertivo e uso de medicação como possibilidade de tratamento, quando, de fato, ela é necessária.

Diante desse contexto, sabemos, também, que os professores/as se angustiam com tal situação, e que, frequentemente, sentem-se despreparados para enfrentar tantas patologias e distúrbios na prática profissional. Assim, acreditam necessitar do suporte de muitos especialistas para realizar uma avaliação, confiando a eles a esperança de que algo seja feito para solucionar a problemática. No entanto, como demonstrado pelos citados autores da Psicologia Escolar é preciso cuidado nesse processo diagnóstico, levando em conta que "[...] a criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença, passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos [...]" (MOYSÉS; COLLARES, 1994, p. 29).

A mesma premissa é válida em todos os casos de análise da conduta do ser humano. Ela deve ser feita no sentido de compreender como se deu a formação de determinado comportamento a partir das condições biológicas, mas, principalmente, sociais, nas quais o indivíduo está imerso. Dessa forma, não faz sentido falar em problemas de caráter de alguém a partir de uma perspectiva biologizante. Como bem pontua Vigotski (1929, 1997c), a inadaptação social de qualquer pessoa, a conduta que é vista socialmente como desviante, não deve ser considerada uma insuficiência orgânica congênita, nem suas causas buscadas apenas no sujeito, mas também fora dele, nas condições socioeconômicas e pedagógico-culturais nas quais cresceu e se desenvolveu:

> [...] Cada vez que se fala da incorreta aceitação de tais ou quais valores, não se deve buscar a causa em uma anomalia congênita da vontade nem em

> determinadas deformações de algumas funções, mas sim em que nada inculcou no indivíduo – nem o ambiente circundante, nem o próprio indivíduo – a admissão desses valores [...]. (VIGOTSKI, [1929] 1997, p. 21, tradução nossa).

O que nos leva a ponderar que a/o Psicóloga/o Escolar pode contribuir, a partir da sua formação, com o trabalho coletivo. Segundo Martinez (2009, p. 123), seu trabalho pode ser especialmente importante "[...] na integração e na coesão da equipe escolar; na coordenação do trabalho em grupo; na mudança de representações, de crenças e mitos, na definição coletiva de funções e, ainda no processo de negociação e resolução de conflitos [...]", inerente a qualquer grupo de trabalho. Considerando a diversidade presente na escola, é comum haver diferentes demandas e expectativas. A/O psicóloga/o pode atuar no sentido de mediar as relações interpessoais, trabalhando na escuta dos significados presentes e proporcionando um espaço de diálogo em que seja possível a construção de um caminho para o coletivo, e não apenas para cada ator individualmente (PEDROZA; MAIA, 2016).

Patto (2015) apresenta que psicólogas/os podem selar destinos a partir de seus pareceres sobre crianças com dificuldades escolares, por isso, é fundamental que a prática desses profissionais, sejam eles educadores e profissionais desse campo, esteja embasada em posicionamentos críticos da realidade, caso contrário, o normal pode vir a ser "anormal" e o capaz de aprender se torna incapaz. Uma postura acrítica e alienada das/os psicólogas/os e demais profissionais, desse campo pode ter consequências sob a subjetividade desses alunos; documentos elaborados por especialistas, nessas condições, podem produzir efeitos desastrosos e deixar marcas profundas ao longo da vida.

Patto (1997) explica que já dispomos de dados que demonstram que o número de crianças com problemas físicos e psíquicos é necessariamente menor que a quantidade de repetentes, assim como sustenta Souza (2007), ao afirmar que os problemas emocionais graves acometem uma minoria de crianças nas escolas públicas e privadas. Desse modo, Tanamachi e Meira (2003) reforçam que o momento atual exige uma revisão dos pressupostos teórico filosóficos, metodológicos e a delimitação de um novo sentido para o campo da Psicologia Escolar.

Segundo Minin e Lima (2017), após o impacto de novos estudos no final do século passado, no Brasil, a Psicologia Escolar sofreu transformações importantes buscando compreender e intervir em problemas educacionais por meio de perspectivas multifatoriais que consideram outros elementos para além da dimensão intrapsíquica do indivíduo e de sua família. Os atravessamentos dos determinantes sociais, políticos e históricos, de forma menos

reducionista e patologizante, começaram a fazer parte das análises educacionais. Essas teorias não descartam a influência do funcionamento intrapsicológico na composição das queixas escolares, mas questionam o excesso de diagnósticos e estigmatização de alunos, ilustrando que esses mecanismos, muitas vezes, estão a serviço da desigualdade social ao colocar a culpa nos sujeitos e no seu contexto social.

Um dos caminhos possíveis, em oposição ao atendimento clínico exacerbado com aplicação de testes psicométricos, tradicionalmente presente nas escolas, é o da Psicologia Crítica, que propõe análise multifatorial a respeito da complexidade do cotidiano escolar, incluindo a dimensão histórica, social, política e subjetiva. Para isso, as/os psicólogas/os escolares precisam romper com explicações pseudocientíficas e optar pela prática educacional questionadora (MEIRA, 1997). As teorias da Psicologia Escolar crítica propõem, então, a ampliação desse olhar e a construção de novos olhares que levem em consideração os saberes produzidos anteriormente, assim como a integração com os estudos de outras áreas, pois, conforme Machado (2003) explica, é notória a existência de distúrbios, problemas familiares, pobreza e a necessidade de intervenção psicoterapêutica para algumas crianças.

A autora destaca a necessidade de se considerar o contexto em que essas crianças estão inseridas, sem estabelecer relação causal direta entre os preconceitos e o baixo desempenho escolar. Como também esclarece Patto (1997), não significa elogiar a pobreza ou refutar a necessidade de atendimento especializado a essa população, mas, sim, compreender que as dificuldades de aprendizagem não implicam necessariamente em doença ou transtorno.

4. Considerações finais

O que podemos tecer como considerações, por meio das significações das/os psicólogas/os aqui apresentadas, é que, apesar de ainda existir atuação pautada na normalização, existem aquelas que compreendem a Psicologia enquanto ciência constituída, justamente a partir da normatização e da classificação, permitindo-nos evidenciar o rastro histórico e os discursos constituídos ao longo dos últimos séculos que sustentam uma lógica patologizante.

Conhecer essa história e seus determinantes possibilita igualmente que possamos compreender que há outras possibilidades de fazer psicológico, calcado em outra perspectiva de humano e das possibilidades dele no mundo. Assim, ainda é um desafio a compreensão do papel da psicologia escolar para a comunidade, pois, na maioria das vezes, a expectativa é a de que iremos ‘diagnosticar transtornos em alunos’ e ‘tratar do problema do aluno’ e é

fundamental que busquemos (des)construir essa representação social da nossa função, se podemos dizer assim, e reconstruí-la de modo que a comunidade escolar compreenda que a transformação do processo de aprendizagem se dá no âmbito coletivo, com diversos atores e com a responsabilização dos processos também de ensino e institucionais, sendo nós mesmos partes integrantes dessa engrenagem e não solucionadores de problemas.

Os problemas apontados, com frequência, estão nas estruturas do contexto, e é preciso termos cuidado para não individualizar os problemas que são geralmente, em sua realidade, coletivos. Essa é a nossa inquietação, muitas vezes, e tem sido tema de debates e trocas valiosas entre colegas da área. Faz-se necessária, portanto, a crítica à lógica patologizante da Psicologia enquanto ciência e profissão. Para tal, requer-se, necessariamente, um questionamento frente a uma ciência que tradicionalmente serviu ao controle e à classe dominante. Requer, ainda, um posicionamento teórico que supere a naturalização das diferenças, indicando as condições reais que possibilitaram diferentes formas de participação na sociedade e na apropriação da produção material e cultural, bem como as diferenças individuais daí advindas. A Psicologia, na perspectiva crítica aqui defendida, deve partir, portanto, de uma ética e de um comprometimento, com a compreensão das condições materiais que causam sofrimento. Isso exige um compromisso social com as necessidades e demandas de grande parte da população brasileira.

Acreditamos ser fundamental que a/o psicóloga/o, a partir de uma formação crítica, consiga fazer essa leitura da realidade social e sua constituição histórica, de maneira a romper com a lógica da patologização, dos rótulos. No recebimento da queixa escolar, pode problematizá-la, a partir da compreensão complexa, dinâmica e interativa das relações que se dão na escola, não a reduzindo a problemas individuais. Isso se faz extremamente necessário, pois um diagnóstico, por ser uma classificação, produz efeitos, produz realidade, que é especialmente preocupante nas escolas públicas.

Desse modo, compreendemos ser fundamental que a/o Psicóloga/o perceba a realidade da escola e de como nela se insere, para que possa buscar a superação dos processos de Patologização da Educação. Uma possibilidade de problematizar a atuação patologizante desses profissionais seria uma formação crítica que propicie o conhecimento das bases epistemológicas e a reflexão sobre as implicações éticas e políticas das teorias e técnicas adotadas. Entendemos que isso se faz importante, uma vez que são, precisamente, “[...] os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado [...]” (MARX; ENGELS, 2002, p. 100).

Sendo assim, a partir de um compromisso com uma educação pública de qualidade para todos, tendo claro seu objetivo da sua atuação na escola, a/o Psicóloga/o (atuante na educação) pode analisar criticamente a realidade percebida e, então, alterá-la. Para tanto, precisamos investir em políticas públicas de qualidade, que garantam o acesso, a permanência e, principalmente, a qualidade do ensino ofertado, com condições necessárias para o bom andamento do trabalho pedagógico, isto é, transformar a escola em um espaço de construção, em que os alunos e professores/as não adoeçam, mas se fortaleçam.

A Educação pública de qualidade não se faz de maneira isolada, precisa ser pensada de forma interdisciplinar e multiprofissional, pois existem questões sociais que transpassam o campo da Educação, e que também precisam ser consideradas para a construção de uma realidade com igualdade e equidade, rompendo com o assistencialismo e com elementos do discurso meritocrático, já que nossos alunos não estão nem próximos de serem socialmente iguais, e tampouco de caminhar para um cenário em que a Educação exerça, de fato, a promoção da cidadania e da justiça social.

Assim, diante desta pesquisa, as possibilidades de atuação da/o Psicóloga/o Escolar, inserida na educação, são, dentre tantas outras, ter clareza de que não sabemos tudo e que uma única fórmula não pode ser aplicada em todas as escolas do nosso país, já que realidades diferentes precisam de respostas diferentes. Além disso, não se trata de transferir responsabilidades, identificar novos heróis ou culpados, ou desconsiderar intervenções, pois um bom processo diagnóstico pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com queixa escolar, no entanto, não basta ter um diagnóstico, é preciso saber o que fazer com ele, uma vez que um laudo ou parecer não resolvem a problemática e tampouco esgota as possibilidades pedagógicas. Logo, precisamos romper com práticas cristalizadas e buscar caminhos alternativos para lidar com as dificuldades dessa área tão complexa.

Referências

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ARAÚJO, C. M. M. **Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências:** uma opção para a capacitação continuada. 2003. 395 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2003.

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

BASTOS, H. P. **Saúde e educação:** reflexões sobre o processo de medicalização. 2013. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Acesso em: 02 dez. 2021.

BIANCHI, S. H. **Eventos de vida, autoeficácia e autoconceito de crianças com bom desempenho escolar e dificuldades comportamentais**. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - SP, 2005.

BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-103.

BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 251-261, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/yYFnypTxJMHyjpjtH7qKMbq/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 11 dez. 2021.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n.1, p. 208-22, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000100016 Acesso em: 11 dez. 2021.

CERVO, M. R.; SILVA, R. A. N. Um olhar sobre a patologização da infância a partir do CAPSI. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v. 14, n. 3, p. 442-453, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000300008&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 11 dez. 2021.

CORREIA, M.; CAMPOS, H. R. Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. *In*: YAMAMOTO, O. H.; NETO, A. C. (org.). **O psicólogo e a escola:** uma introdução ao estudo da psicologia escolar. Natal: EDUFRN, 2004, p. 137-185.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. *In*: ALMEIDA, S. F. C. de. (org.). **Psicologia Escolar:** ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Editora Alínea, 2003, p. 17-36.

CYRINO, E. G.; PEREIRA, M. L.T. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro-RJ, v. 20, n. 3, p. 780-788, maio. 2004.Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000300015 Acesso em: 03 maio. 2021.

CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. R. B. L. O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. *In*: ALMEIDA, S. F. C. de. (org.). **Psicologia Escolar:** ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Editora Alínea, 2003, p. 37-56.

CAMPOS, L. M. L. **A Rotulação de Alunos como Portadores de "Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem"**: uma questão a ser refletida. São Paulo: FDE, 1997, p. 125-140.

CECCARELLI, P. R. A patologização da normalidade. **Estudos de Psicanálise**, v. 33, p.125-136, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000100013&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 03 dez. 2021.

COLLARES, C. A.; MOYSÉS, M. A. A. Educação na era dos transtornos. *In*: VIÉGAS, L. S.;RIBEIRO, M.I.; OLIVEIRA, E. C.; TELES, L. A. (org.). **Medicalização da educação e da sociedade.** Ciência ou mito. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 47-69.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 193-211.

COLOMBANI, F.; MARTINS, R. A.; MORAIS, A. D. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral. **Nuances**, v. 25, n.1, p. 193-210, 2014. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/ Nuances/article /view/2724. Acesso em: 03 dez. 2021.

CORD, D.; GESSER, M.; NUNES, A. D. S. B.; STORTI, M. M. T. 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**, v. 35, n. 1, p. 40-53, jan.-mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/7G9nyym6rhrKYRzFt75Rghb/abstract/?lang=pt Acesso em: 03 dez. 2021.

CORRÊA, A. R. M. Infância e patologização: crianças sob controle. **Revista brasileira de psicodrama**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 97-106, 2010.Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932010000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 03 dez. 2021.

DECOTELLI, K. M.; BOHRER, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder–notas sobre clínica e política. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013.Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200014 Acesso em: 02 dez. 2021.

ELIAS, L. C. S. **Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados**: caracterização e intervenção. 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2003.

ESPERANZA, G. Medicalizar a vida. *In*: JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. (org.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011, pp. 53-61.

FEIJÓ, I. S. C. **O discurso de psicólogos escolares sobre sua prática:** continuidade e ruptura. 2000. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FERREIRA, M. de C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, pp. 35-44, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100005 Acesso em: 03 dez. 2021.

FERREIRA, M. S.; CASTIEL, L. D.; CARDOSO, M. H. C. A. A patologização do sedentarismo. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 4, p. 836-847, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000400004 Acesso em: 03 dez. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação na ralé. *In*: SOUZA, J. **Ralé Brasileira quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 281- 304.

GESSER, M. Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do Psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 33, n. spe, p. 66-77, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/jmLTTRQNwjmZbZr899JvJ8K/?lang=pt# Acesso em: 02 dez. 2021.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. **Interface,**Botucatu, v. 16, n. 40, p. 21-34, 2012.Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000020 Acesso em: 04 jan 2022.

GONZÁLEZ-REY, F. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórica–cultural. São Paulo: Ed. Thomson, 2003.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde:** nêmeses da medicina. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2016/2018.** Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html Acesso em: 18 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Censo Escolar 2019. Brasília: MEC, 2019.Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019 Acesso em: 18 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Panorama da Educação**: destaques do Education at a Glance. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/Panorama_da_Educaca o_2018_do_Education_a_glance.pdf Acesso em: 10 abr. 2021.

LIMA, R. C. **Somos todos desatentos**. O TDA/H e a construção de bioidentidades. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva:** a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2009.

MACHADO, A. M. Exercícios de superação da lógica da medicalização: a escrita de relatórios. *In*: VIÉGAS, L. S.; RIBEIRO, M.I.; OLIVEIRA, E. C.; TELES, L. A. (org.). **Medicalização da educação e da sociedade.** Ciência ou mito. Salvador: EDUFBA, 2014, pp. 93-100.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. *In*: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (org.). **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 143-167.

MACHADO, A. Perdas e apostas na luta contra o silenciamento presente no processo de medicalização. **Revista Entreideias:** Educação, Cultura e Sociedade**,** Salvador, v. 3, n. 1, p. 111- 123, 2014. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8686 Acesso em: 11 dez. 2021.

MASSI, G. A. **A dislexia em questão.** São Paulo: Plexus, 2007.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997. (Aprender & ensinar).

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Carlos de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAZER, S.M.*et al*. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 7-21, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100002 Acesso em: 10 jan. 2022.

MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar:** pensamento crítico e práticas profissionais. 1997. 327f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artte xt&pid=S1413-85572012000100 https://www.scielo.br/j/pee/a/FbgwtY4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf Acesso em: 11 dez. 2021.

MEURER, B; STREY, M. N. Problematizando as práticas psicológicas no modo de compreender o fenômeno assédio moral. **Revista Psicologia:** Ciência e Profissão, Brasília, v. 32, n. 2, p. 452-471, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000200013 Acesso em: 11 dez. 2021.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MININ, J. C.; LIMA, V. A. A. Psicologia Escolar: breve histórico na construção de perspectivas críticas no Brasil. **Revista saberes da Amazônia**, Porto Velho-RO, v. 3, n. 6, p. 101-118, 2017.Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020 Acesso em: 24 fev. 2022

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. *In*: VIÉGAS, L. S.; RIBEIRO, M.I.; OLIVEIRA, E. C.; TELES, L. A. (org.). **Medicalização da educação e da sociedade**. Ciência ou mito. Salvador: EDUFBA, 2014, pp. 21-43.

MOYSÉS, M. A. M.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH:uma análise a partir da ciência médica**.** *In:* CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA & GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, pp. 71- 110.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem.** Campinas: Papirus/Cedes, 1992, n. 28.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico**. São Paulo: FDE, 1994, n. 23, p. 25-31. (Série Ideias).

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Desnutrição, fracasso escolar e merenda. *In*: PATTO, M. H. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997b.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas**: as avaliações de inteligência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/9d6dVgGJPJZhfk8J99TMyLQ/ Acesso em: 11 dez. 2021.

MOTTA, A M. A. **Programa de Habilidades de Solução de Problemas Interpessoais para crianças com dificuldade de aprendizagem e de comportamento**.2003. Anais - Programa de Pós-graduação em Saúde Mental, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2003.

NEVES, M. M. B. da J. **A Atuação da Psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2001. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

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

OKAMOTO, M. Y. A patologização e a medicalização da infância: um olhar sobre a família e as crianças. *In*: EMÍDIO, T. S.; HASHIMOTO, F. (org.). **A psicologia e seus campos de atuação:** demandas contemporâneas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, pp. 85-111.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: A relação Psicologia-Educação. *In*: BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 29-35.

PATTO, M. H. S**. Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. Laudos psicológicos: notas para urna reflexão. **Jornal do Conselho Regional de Psicologia 6a. Região**, n. 91, p. 16, 1995.Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98931996000300002 Acesso em: 24 fev. 2022.

PARO, H. V. O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central.**Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 72, pp. 485-507, jul.-set. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400003 Acesso em: 24 fev. 2022.

PUSSETI, C. **A patologização da diversidade**: uma reflexão antropológica sobre a noção de Culture-Bound Syndrome. **Etnográfica**, Lisboa, v. 10, n. 1, p.5-40, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3723/372339147001 Acesso em: 28 mar. 2022.

PEDROZA, R. L. S; MAIA, C. M. F. Possibilidades de pensar a relação Psicologia Escolar e políticas educacionais: o caso da extensão universitária. *In*: CAMPOS, H. R.; SOUZA, M. P. R. de; FACCI, M. G. (org.). **Psicologia e Políticas Educacionais**. Natal: EDUFRN, 2016, pp. 231-249.

PERROTA, C. M. Possibilidades de enfrentamento da onda de medicalização da aprendizagem: práticas substitutivas no campo da Fonoaudiologia. *In*: VIÉGAS, L. S.; RIBEIRO, M. I.; OLIVEIRA, E. C.; TELES, L. A. (org.). **Medicalização da educação e da sociedade**. Ciência ou mito. Salvador: EDUFBA, 2014, pp. 251-271.

PROENÇA, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. *In*: MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (org.). **Psicologia escolar em busca de novos rumos**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p. 105-137.

RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo, EPU, 1981.

REGO, T. C. 1999. **Vygotsky:** uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 138 p.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUBINO, R. Dislexia, processo de aquisição ou sintoma na escrita?*In*:CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO & GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, pp. 131-145.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas do Sucesso e do Fracasso escolar. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 197-213.

SANTOS, L. C; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia Reflexão e Crítica,** v. 12, n. 2, pp.377-394, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200009 Acesso em: 24 mar. 2022.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *In*: SOUZA, B. de P. (org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000100008 Acesso em: 11 dez. 2021.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In:* CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais em problemas individuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, pp. 57-67.

SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V. de. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicol. Esc. Educ**., Maringá, v.22, n.3, p.565-572, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/H5KZwJDzwwyJ3GCzxwXLFHd/abstract/?lang=en Acesso em: 04 maio 2020.

TANAMACHI, E. de R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. *In*: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. da (org.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 73-103.

TAYLOR, H.G. Neuropsychological Testing: Relevance for Assessing Children's Learning Disabilities. **J of Consulting and Clinical Psychology,** v. 56, n. 6, p. 795-800, 1988. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.795 Acesso em: 04 mar. 2022.

VIÉGAS, L; HARAYAMA, R. M; SOUZA, M. P. R. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 9, p. 2683-2692, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232015209.08732015 Acesso em: 18 mar. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S**. Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuiciones, 1996.

VYGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1995, p. 11-340.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. *In*: CUNHA, B. B. B.; YAZLLE, E. G.; SALOTTI, M. R. R.; SOUZA, M. de (org.). **Psicologia na Escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte; Ciência, 1997, p. 11-38.

ZORZANELLI, R. T.; ORTEGA, F.; BEZERRA-JUNIOR, B. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 6, p. 1859-1868, 2014.

ZUCOLOTO, P. C. S. D. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Journal of Human Growth and Development**, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

ARTIGO 4

PRÁTICAS DE PSICÓLOGAS/OS ESCOLARES E A PATOLOGIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Resumo: O artigo objetiva identificar os tipos de intervenções realizadas por psicólogas/os escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca do processo de Patologização da aprendizagem. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativa, de caráter exploratório, realizada com 09 (nove) psicólogas/os escolares que atuam nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados foram entrevista semiestruturada e questionário. Os dados coletados foram analisados segundo a proposta metodológica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Para as categorias específicas de análise, foram efetuadas interpretações, descrições e confrontações de hipóteses resultantes da associação do estudo teórico com os resultados. A partir da organização dos dados nas categorias: 1) Significações sobre o processo de aprendizagem; 2) Patologização da Aprendizagem: a Prática e a Atuação, deu-se a extração dos conteúdos que compuseram as significações e configuração do processo de aprendizagem, bem como da prática e atuação das/os psicólogas/os escolares, tendo como cenário a patologização da aprendizagem. Podemos considerar uma corriqueira atribuição da responsabilidade das dificuldades escolares a transtornos mentais de base biológica e a busca do saber médico e da medicação para a correção de desvios. A atuação já não se volta mais apenas ao aluno individualmente, em busca de uma interioridade biológica ou psíquica: abrange toda a instituição. As práticas em psicologia escolar não podem ser engendradas de forma alheia ao contexto em que se dão. Em suma, a atuação da/o psicóloga/o escolar deve ser pautada em uma postura crítica, que questione as dinâmicas sociais que envolvem a instituição educacional e não produza maior vitimização em crianças e adolescentes que necessitam de sua orientação e apoio, para que, assim, não sejam simplesmente relegadas ao papel de incapazes ou disfuncionais.

Palavras-chave: Atuação do psicólogo escolar. Patologização da aprendizagem. Psicologia escolar.

Abstract: The article aims to identify the types of interventions carried out by school psychologists, working in the Early Years of Elementary School, on the pathologization process of learning. It is a qualitative investigation of an exploratory nature carried out with 09 (nine) school psychologists who work in the daily life of the Early Years of Elementary School. The instruments used were a semi-structured interview and a questionnaire. The collected data were analyzed in the methodological proposal of Content Analysis (BARDIN, 2011). For the specific categories of analysis, interpretations, descriptions and confrontations of hypotheses resulting from the association of the theoretical study with the results were carried out. From the organization of data into categories: 1) Meanings about the learning process; 2) Pathologization of Learning: Practice and Action The content that made up the meanings and configuration of the learning process was extracted, as well as the practice and performance of school psychologists against the backdrop of the pathologization of learning. We can consider a common attribution of responsibility for school difficulties to biologically based mental disorders and the search for medical knowledge and medication to correct deviations. Action is no longer just focused on the individual student, in search of a biological or psychic interiority: it encompasses the entire institution. Practices in school psychology cannot be engendered outside the context in which they occur. In short, the performance of the school psychologist must be guided by a critical posture, which questions the social dynamics that involve the educational institution and does not produce greater victimization of children and adolescents who need their guidance and support, not simply being relegated to the role of incapable or dysfunctional.

Keywords: School psychologist work. Pathologization of learning. School Psychology.

1. Introdução

A área da Psicologia Escolar e Educacional permanece marcada pelas dificuldades apontadas por psicólogas/os que atuam no campo da educação, principalmente no que se refere à compreensão da comunidade escolar sobre o papel da psicologia neste campo. Essa questão fica evidenciada nas demandas escolares apresentadas aos profissionais pelos educadores, com a centralidade nos alunos, e apresentando uma expectativa de intervenção voltada para psicodiagnóstico ou atendimento individualizado, representado em um problema cuja solução acredita-se ser da psicologia. Por outro lado, também se ampliam, na literatura, publicações que apontam atualmente para a ineficiência do modelo clínico no contexto educacional, e acercada importância de se avaliar as demandas com uma visão sistêmica, associando reflexões sobre novos modelos de intervenção, tendo um profissional de psicologia atuando na educação.

As autoras Moysés e Collares (2011), em conjunto com outros estudiosos da temática patologização da vida e da sociedade, desenvolveram a ideia de despatologização como forma de criticar o uso abusivo de diagnósticos em crianças e em adolescentes no contexto escolar, como fundante de um padrão do ser humano, o qual se diferencia do que é requerido na sociedade vigente. O termo "patologização" possui a mesma significância do termo "medicalização", ambos naturalizam processos e relações constituídos socialmente e, por conseguinte, desconstroem a jurisdição de proteção aos direitos humanos.

Ademais, ampliaram o termo para abarcar as diversidades da vida nas questões das desigualdades sociais. O fato de, na escola, se compreender problemas de aprendizagem e de comportamento sob um rótulo de patologização cria um desvio de responsabilidades – "[...] todas as instâncias de poder [...]" (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 134) – que poderiam ser da família, da instituição educacional, outras vezes, do pedagogo e, também, do psicólogo e do médico, quando esses são responsáveis por diagnosticar uma doença da qual acreditam que o aluno sofre.

Várias teorias psicológicas, direta ou indiretamente fundamentadas no liberalismo individualizante, têm levado os trabalhos por um caminho que responsabiliza o indivíduo pelos seus desajustamentos. Michel Foucault (1986) foi um dos que buscou alertar sobre as implicações de como a cultura contribui para o reconhecimento da doença mental, a partir da construção de seus valores, demonstrando que, assim, o louco, o homossexual, o desempregado, o criminoso, o libertino, a prostituta etc. não passam de expressões, a partir do discurso de normal e patológico, que nada mais são do que as faces do poder da ideologia

dominante. Este estudo sustenta-se nos fundamentos teóricos de Lev Vygotsky com foco nos pressupostos sobre os processos de mediação. Essa abordagem começa a surgir no Brasil, no final da década de 70, e teve inserções na Educação e na Psicologia da Educação, voltados principalmente para a compreensão dos processos cognitivos do indivíduo, incluindo-se na análise a relação de seu desenvolvimento com o contexto social e cultural.

Concebe-se, assim, o homem como sujeito ativo, construído social e historicamente. O autor apresenta inclusive a noção de desenvolvimento real, cujo nível estaria relacionado às funções ou capacidades já dominadas pelo sujeito, mas apresenta também a noção de desenvolvimento potencial, que diz respeito àquilo que o sujeito é capaz de realizar mediante a ajuda de outra pessoa, nas trocas possíveis das relações sociais (CFP, 2020).

No Brasil, a Psicologia Escolar, enquanto área de atuação da/o psicóloga/o, tem enfrentado uma série de dificuldades e contradições. Essa área é quase tão antiga em nosso país quanto à profissão de psicólogo (GUZZO, 2001); contudo, as práticas realizadas pelas psicólogas/os escolares vêm sendo constantemente objeto de críticas, por serem consideradas inadequadas e insatisfatórias nas suas respostas às questões educacionais e escolares desenvolvidas no Brasil (GUZZO; MEZZALIRA; MOREIRA; TIZZEI; SILVA NETO, 2010). Concordamos com Tanamachi e Meira (2003, p. 11), quando afirmam que “[...] o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático com as questões da escola [...]”.

Durante muito tempo, a formação da/o psicóloga/o escolar direcionou-se para uma prática "higienista", restringindo-se praticamente à investigação de aspectos relacionados às dificuldades no aprendizado curricular (MITIJÁNS-MARTINEZ, 2005). De acordo com Andrada (2005), a/o psicóloga/o atuava com base num modelo clínico dentro da escola, diagnosticando e encaminhando alunos com desvios de comportamento, problemas no foco de atenção e concentração, disciplina, deficiência mental e intelectual, problemas de disfunção familiar, dentre outras causas que justificam o fracasso escolar, tema central do trabalho desse profissional. Na prática, além de muitos profissionais atuarem de maneira equivocada, priorizando o foco na Psicopatologia Clínica, no aluno ou em sua família, percebe-se que os profissionais da Educação (Professores/as, Coordenadores Pedagógicos) e familiares não compreendem ou ainda desconhecem o que faz a/o psicóloga/o escolar (CASSINS *et al.*, 2007; GASPAR; COSTA, 2011).

Isso pode ser atribuído às questões históricas relacionadas ao próprio desenvolvimento da Psicologia Escolar em nosso país. Historicamente, a Psicologia Escolar buscou aplicar os conhecimentos de psicologia aos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos,

realizando um acompanhamento psicológico e vocacional, além do treinamento de professores/as (BOCK, 2003; SOUZA, 2007; CASSINS *et al*., 2007; GASPAR; COSTA, 2011; SOUZA; RIBEIRO; SILVA, 2011). De fato, por muito tempo, a/o psicóloga/o, inserida/o no contexto educacional, utilizou como principal ferramenta os testes psicológicos, com o intuito de medir as capacidades e habilidades dos alunos e neles identificar possíveis problemas e psicopatologias (CASSINS *et al.*, 2007; MACHADO; SOUZA, 2004).

Ao contrário desse antigo paradigma, que limita e distorce a prática do profissional de Psicologia, a ciência contemporânea vem problematizando discussões focadas na Psicologia da Educação, priorizando modelos preventivos de atuação sobre as circunstâncias emergidas no contexto escolar, assim como ampliando as possibilidades de atuação da/o psicóloga/o escolar. Dentre os desdobramentos mais atuais do trabalho desse profissional na escola, está o mapeamento institucional, condição básica para que se inicie um trabalho neste contexto, haja vista que esta estratégia de trabalho permite uma visualização do funcionamento, cultura, história e dinâmica da organização.

Outras possibilidades de atuação concentram-se na promoção de um espaço que proporcione acolhimento aos alunos, familiares e funcionários da organização, estruturação de práticas de assessoramento a trabalhos coletivos junto à equipe pedagógica, assim como acompanhamento dos elementos emergidos do processo de ensino-aprendizagem (ARAÚJO; ALMEIDA, 2005). O Conselho Federal de Psicologia, acompanhando a orientação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), configura a/o Psicóloga/o Escolar e Educacional, conforme segue:

> Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CFP, 2007, p. 18).

Em meio a essas práticas centrais, a/o psicóloga/o escolar tenta solidificar sua atuação profissional e capacitar-se tecnicamente para atender às demandas peculiares da escola. Torna-se imprescindível, então, que ele adentre o universo dos mais variados diálogos da educação, bem como em temas específicos, a exemplo das adaptações curriculares, projetos pedagógicos e interdisciplinares, processos de aprendizagem, manejo e técnicas de grupo,

dentre outras propostas de trabalho que visem a uma ressignificação de olhares sobre o aluno e à redução de rotulações e diagnósticos desprovidos de análises e observações convincentes (ANDRADA, 2005).

Com esse cenário, a/o psicóloga/o adentra o ambiente educacional, a partir de então como agente possível provedor de intervenções. Entretanto, a compreensão por parte do senso comum sobre o papel da/o psicóloga/o dentro das escolas ainda é muito influenciada pela ideia de um profissional que atua somente na observação de comportamentos, na atuação clínica e na aplicação de testes de inteligência. Nessa lógica, o profissional é visto como alguém que possui uma "fórmula mágica" capaz de resolver todos os problemas concernentes ao processo de ensino-aprendizagem (GOLDSTEIN, 2016; MOURA *et al.*, 2019). Tal perspectiva talvez seja proveniente do fato de que a área escolar foi caracterizada historicamente como um desmembramento da área clínica, gerando uma visão de psicologia escolar clínica.

Segundo os autores, as/os psicólogas/os escolares têm feito um trabalho clínico dentro da escola, usando testes variados, como de QI, de personalidade, e elaborando diagnósticos e orientações detalhadas, ou então, oferecendo psicoterapia para os alunos considerados como portadores de distúrbios emocionais, de conduta, e até mesmo de psicomotricidade. Tal atitude pode acarretar em uma série de problemas, como o risco de discriminar e estigmatizar os alunos que se beneficiam dessa forma de serviço. O sigilo pode não ser mantido pelos próprios alunos, uma vez que a escola é uma organização onde a privacidade é restrita etc.

Sob a perspectiva da psicologia escolar clínica, o trabalho da/o psicóloga/o tem como papel evitar desajustes ou desadaptações dos alunos. Estes, por sua vez, são equacionados em termos de saúde X doença, o que, na escola, é retraduzido como problemas de ajustamento e adaptação. A escola, como instituição, é tomada como adequada, cumpridora dos objetivos ideais que foram propostos. Essa forma de atuação da/o psicóloga/o, que prioriza medidas e diagnósticos clínicos, foi motivo de controvérsias dentro e fora da Psicologia.

A partir da década de 1980, surgiram críticas a essas práticas psicológicas realizadas no contexto escolar, pois elas apresentavam uma visão reducionista do indivíduo e dos processos que ocorrem no contexto escolar/educacional (CPF, 2019). Por um lado, era preciso conhecer e classificar o aluno para auxiliá-lo no melhor desempenho da aprendizagem. Em contrapartida, era necessário ter em mente que os problemas enfrentados pelo aluno na escola não decorrem exclusivamente de fatores individuais ou de seu ambiente próximo. Era necessário questionar processos, práticas, ideologias e questões políticas presentes no

contexto educacional e social que referendaram e contribuíram para o desenvolvimento do fracasso escolar em certos grupos socioeconômicos e culturais (PATTO, 2004).

Dessa forma, a/o psicóloga/o, inserida/o na escola, deve buscar o aperfeiçoamento de suas práticas mediante intervenções que considerem fatores históricos, sociais, políticos e econômicos, realizando uma intervenção ampla e contextualizada que envolva os diferentes atores presentes nos processos educativos, sejam eles professores/as, pais, funcionários, alunos − enfim, a comunidade escolar (GASPAR; COSTA, 2011; GUZZO, 2002); contudo, ainda hoje se percebe uma concomitância de modelos de atuação nas práticas desenvolvidas pelas psicólogas/os escolares/educacionais, uma vez que são realizadas tanto práticas que preservam características de propostas mais tradicionais e excludentes, quanto práticas inovadoras e transformadoras dos indivíduos e instituições educacionais (MARTINEZ, 2010).

Nessa perspectiva, este artigo objetiva identificar os tipos de intervenções realizadas por psicólogas/os escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca do processo de Patologização da aprendizagem, bem como das possibilidades de intervenção dentro desse campo. Tem como relevância discutir como tem se estabelecido a atuação e formação desses profissionais inseridos no campo da educação; e como tem sido a contribuição de pesquisas no campo da psicologia da educação, no intuito de se verificar os conhecimentos proporcionados à área científica e poder realizar possíveis intervenções nesses ambientes para provocar melhorias.

2. Percurso da pesquisa

A presente pesquisa trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, de caráter exploratório, submetida e aprovada junto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, CAAE nº 55233421.1.0000.0055. Esta escolha pode ser justificada pelo fato de discutir práticas da/o psicóloga/o escolar ainda pouco difundidas no campo científico. A escolha por um contexto de escola pública teve como justificativa a quase inexistência desses profissionais atuando na rede de educação pública, tendo em vista a recente inserção desse profissional do campo da educação. Além disso, é relevante mencionar a dificuldade em encontrar profissionais, psicólogas/os escolares, trabalhando no cotidiano das escolas públicas. Optou-se, também, por entrevistar psicólogas/os que atuassem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que o segmento da Educação Infantil já se constitui como um ambiente cujas expressões afetivas e emocionais são mais frequentes e transparentes (ALMEIDA, 1999).

O universo empírico foi composto por 09 (nove) psicólogas/os escolares que atuam no cotidiano dos Anos Iniciais da escola de Ensino Fundamental. Tais psicólogas/os atuam não só com os alunos e familiares, mas também com o corpo docente que acompanha e medeia os processos de aprendizagem desses alunos. Os participantes foram selecionados conforme a disponibilidade de horários e acordos prévios com a direção da escola. Vale ressaltar que, por possuir apenas 02 (dois) profissionais atuando na educação do município de Maracás-BA, esta pesquisa estendeu a sua busca por mais psicólogas/os escolares que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando o critério de ser de cidades que possuem o *campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a saber: Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, todas no estado da Bahia.

Observamos que dos profissionais participantes do estudo 08 (oito) foram mulheres com idade entre 25 e 56 anos e 01 (um) profissional do sexo masculino. Em relação ao tempo de conclusão da graduação em Psicologia, a maioria dos entrevistados possui menos de 10 anos de formação, sendo apenas 03 (três) participantes com mais de 10 anos de formação. Tais dados indicam uma formação relativamente recente. Destes, 04 (quatro) psicólogas/os atuam na área escolar há menos de cinco anos, e 05 (cinco) já possuem de cinco a dez anos de atuação. A maioria dos profissionais estudou em instituições privadas de Ensino Superior, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil sociodemográfico das/os Psicólogas/os considerando idade e tempo de atuação profissional

Participante	Idade	Tempo de Atuação	Rede de Ensino
Jéssica	**34 anos**	**05 anos**	**Particular**
Maria	**33 anos**	**01 ano**	**Pública**
Ione	**28 anos**	**03 anos**	**Pública**
Carol	**25 anos**	**01 ano**	**Pública**
Sebastiana	**35 anos**	**13 anos**	**Pública**
Joana	**56 anos**	**20 anos**	**Pública**
Pedro	**35 anos**	**11 anos**	**Particular**
Dilma	**31 anos**	**05 anos e meio**	**Pública**
Flor	**48 anos**	**21 anos**	**Pública**

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

As entrevistas e o questionário continham um roteiro de questões que versaram sobre perfil sociodemográfico, Patologização, Atuação e Intervenção no contexto Escolar. Estes foram agendados e realizados individualmente nos meses de novembro e dezembro de 2021, conforme disponibilidade dos participantes, de forma presencial, com gravação de áudio, por

meio de aplicativo do dispositivo celular. Profissionais Psicólogas/os que não residiam no município, utilizaram o questionário por meio do recurso do *Google Forms.* Para as entrevistas que ocorreram de forma presencial, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado, quando do início da entrevista. Para profissionais Psicólogas/os que não residiam no município, o TCLE foi encaminhado *a posteriori*, por e-mail.

Posteriormente, os dados coletados foram organizados e transcritos para posterior análise, a qual foi baseada na proposta metodológica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Para as categorias específicas de análise, foram efetuadas interpretações, descrições e confrontações de hipóteses resultantes da associação do estudo teórico com os resultados das respectivas entrevistas. Para tanto, as respectivas categorias de análise definidas foram: 1) Significações sobre o processo de aprendizagem; 2) Patologização da Aprendizagem: a Prática e a Atuação. Vale destacar que, dentre as categorias de análise, os conteúdos que emergiram, enquanto subcategorias foram: Categoria 1 – Dificuldades de aprendizagem e o impacto no desenvolvimento, multicausalidade da DA'S, atuação docente, conhecimentos fenômenos educativos, equipe multiprofissional; e na Categoria 2 – compreensão do processo de patologização, a medicalização, atuação intersetorial, os quais serão apresentados na próxima seção: resultados e discussões.

3. Resultados e discussão

A partir da organização dos dados nas categorias: 1) Significações sobre o processo de aprendizagem; 2) Patologização da Aprendizagem: a Prática e a Atuação, deu-se a extração dos conteúdos que compuseram as significações e configuração do processo de aprendizagem, bem como da prática e atuação das/os psicólogas/os escolares, tendo como cenário a patologização da aprendizagem.

3.1. Significações do aprender: o processo e a patologização

Esta categoria apresenta o compilado de dados acerca do lugar atribuído à/ao psicóloga/o escolar nos últimos anos, bem como sua inserção e possibilidades de atuação. A aprendizagem do aluno compõe um dos indicativos de conhecimentos a serem construídos pela/o psicóloga/o escolar para a construção de um conjunto de conhecimentos acerca da complexidade dos problemas relacionados ao universo escolar (processos presentes nas relações construídas no cotidiano escolar). O conceito de aprendizagem, como processo

central para a constituição do ser humano como sujeito histórico, social e cultural, os principais processos psicológicos envolvidos na aprendizagem, bem como as relevantes teorias culminam na necessidade de reflexões sobre a relação entre o aprender, a formação e a prática dos profissionais.

Para Moysés (2008), cada vez mais, a medicina se apropria e toma como "[...] seu objeto de estudo quase todas as esferas possíveis da vida humana, regendo-as e normalizando-as, para que a aprendizagem seja incluída, legitimamente, pelos campos, de saber e de atuação, médicos [...]" (MOYSÉS, 2008, p. 1). Atribui-se não mais a inquirição das doenças, mas o estudo da vida em geral, sobre a qual se define a normalidade. Para isso, adota-se um discurso generalizado, aplicável às pessoas, o qual se apoia na invariável biologia da pessoa e na "[...] pretensa invariância das relações que ela própria, a medicina, estabelece com cada homem, em cada grupo ou individual [...]" (MOYSÉS, 2008, p. 3).

Collares, Moysés e Ribeiro (2013) ressaltam que as tentativas de padronizar e homogeneizar a vida crescem cada vez mais, buscando eliminar, "pela estigmatização"[3] (GOFFMAN, 1988), os diferentes modos de sentir, agir, pensar e aprender, sobretudo, a lidar com os saberes já aprendidos e problematizar as questões cotidianas. Busca-se silenciar, ocultar os conflitos, sofrimentos, em diferentes dimensões. Com isso, fica cada vez mais difícil "construir futuros diferentes":

> As diferenças que caracterizam e enriquecem a humanidade são tornadas como transtornos, que geram desigualdades e são escamoteadas, transformadas em doenças. As questões coletivas, de ordem política, social, econômica, cultural, afetiva, que afligem milhões de pessoas, são transformadas em individuais e reapresentadas como doenças, transtornos, distúrbios. Problemas políticos são tornados biológicos, inatos à pessoa [...]. (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013, p. 15).

Cada vez mais, as crianças que não aprendem a ler e a escrever ou que apresentam um modo de agir considerado diferente, como, por exemplo, a criança agitada, nervosa, inquieta ou lenta demais, vão receber um diagnóstico como portadoras de transtorno psiquiátrico ou

[3] O termo "estigma", desenvolvido por Erving Goffman (1988), ainda eloquente para a sociedade contemporânea, é visto como uma construção social que representa um sinal ou marca, a qual atribui à pessoa um status desvalorizado em relação aos outros membros da sociedade. Ocorre quando a pessoa é identificada com base em alguma característica indesejável que possui e, a partir disso, é discriminada e desvalorizada no meio social. O estigma é definido como um desvio de um padrão esperado de conduta que a sociedade impõe a um determinado grupo. Estigma significa um atributo extremamente depreciativo. O autor ressalta que é necessária uma linguagem de relações e não de atributos, pois um atributo que estigmatiza uma pessoa tem o poder de normalizar todas as demais que apresentarem o mesmo atributo (GOFFMAN, 1988).

doença neurológica e, consequentemente, será prescrito algum remédio (remedinho) para a "criança-problema". Os remédios mais utilizados são os psicotrópicos.

Os psicotrópicos são drogas estimulantes que atuam no Sistema Nervoso Central – SNC, sendo muito utilizados para tratamento do TDAH e para doenças neurológicas vinculadas à não-aprendizagem. Vários questionamentos emergem ao se perceber que os diagnósticos apontam para "doenças" que afetam exatamente a área cerebral do não aprender. E com frequência os diagnósticos são realizados sem nenhum critério investigativo para essa confirmação (GUARIDO, 2007; MOYSÉS; COLLARES, 2011). Entretanto, essas crianças precisam ser enquadradas de acordo com as regras e as normas, que seguem uma padronização estabelecida no contexto social e educacional, o que caracteriza a patologização no processo educacional. As crianças e adolescentes, em idade escolar, são diagnosticadas com TDAH, Dislexia, Autismo e outros transtornos. Além disso, as crianças, após receberem os respectivos diagnósticos, são também indicadas à medicação com Ritalina ou Concerta para se ajustarem, de acordo com as normas estabelecidas pela sociedade e, por extensão, pela escola, o que produz um modelo de subjetivação desviante que acompanhará o sujeito permanentemente.

Estudos apontam que os crescentes números de crianças diagnosticadas por esses transtornos são alarmantes e preocupantes, não somente na área da saúde, mas também na educação, sendo, por isso, um dos temas mais estudados e discutidos no Brasil e no mundo, ficando conhecido, como já dito, como a "Era dos Transtornos" (FARAONE; BIANCHI, 2013; MOYSÉS; COLLARES, 2013; JANIN, 2013; FIRBIDA; VASCONCELOS, 2019; BELTRAME; GESSER; SOUZA, 2019; BARDINNI, 2020).

A escola tem apresentado enorme suscetibilidade a esses aspectos diagnósticos. A criança e o adolescente "que não aprendem" são frequentemente encaminhados ao médico, que, na maioria das vezes, realiza exames neurológicos e solicita avaliações neurospicológicas os quais, uma vez concluídos, afirmam ter essa criança ou adolescente algo como "risco para TDAH", "risco para Dislexia", "risco para Transtorno Específico de Aprendizagem", "risco para Transtorno Opositivo Desafiador", ou mesmo esses citados quadros já consolidados (no caso, o diagnóstico é apresentado sem a palavra "risco'). Como se sabe, são quadros clínicos descritos de maneira classificatória no DSM, e a repercussão desse diagnóstico nas vidas dos diagnosticados vai além da questão social, pois, uma vez diagnosticado, o próximo passo é recorrer à medicação como forma de dar conta da sintomatologia do contexto clínico traçado pela abordagem do DSM (SCARIN; SOUZA, 2020).

Para organização dessa categoria, dos problemas que transversalizam o cotidiano escolar, as dificuldades de aprendizagem e seu impacto no desenvolvimento do aluno passaram a ser um dos problemas crônicos da Educação. Isso foi perceptível, também, no relato das psicólogas Dilma e Ione segue:

> [...] dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada a questões variadas, inclusive institucionais, então é importante avaliar o processo tanto de ensino quanto de aprendizagem, e compreender como isso está impactando na apreensão dos conteúdos e de que maneira este estudante tem maior possibilidade de aprender, como é possível reinventar as práticas educacionais, inclusive avaliativas [...]. (Psicóloga Dilma).

> [..] considero que cada sujeito possui uma forma, única e singular, de apreender os conteúdos. Por isso, em sala, o professor precisa utilizar as metodologias ativas. Não existe receita de bolo para a educação. É necessário diversificar o processo de ensino para alcançar um maior número de estudantes [...]. (Psicóloga Ione).

Na atualidade, pode-se apontar, sem medo de errar, que as Dificuldades de Aprendizagem (DAs) têm sido um assunto muito estudado, devido ao número de crianças encaminhadas para atendimentos especializados e ao índice de reprovação e evasão do Ensino Fundamental. Isso envolve vários aspectos que partem desde a questão política até a escolha de estratégias educacionais nos centros de Educação Infantil, passando também pela saúde pública, que necessita de maiores condições para realizar a sua missão, e também pela discussão sobre a realidade da sociedade brasileira neste momento histórico. Todavia, o presente artigo tratará não só das DA, como também do papel da/o psicóloga/o na equipe interdisciplinar da escola atuando junto ao professor, bem como as habilidades que compõem a aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática.

Embora se tenha consciência das complexidades de fatores decorrentes das dificuldades de aprendizagem, segundo Ferreira (2010, p. 70), "[...] serenidade, organização, responsabilidade, trabalho e empenho ajudam a enfrentar os desafios [...]". A/O psicóloga/o deve auxiliar os educadores a terem como foco não a dificuldade, mas a promoção de superação dos limites e desenvolvimento das eficiências. A/O psicóloga/o deve valorizar todas as habilidades que estes possuem para a alfabetização e, ao mesmo tempo, fortalecer a autoestima infantil e oportunizar novas condições para a efetivação da aprendizagem. Ferreira (2010) defende a importância da Psicologia na área educacional, afirmando que:

> [...] a Psicologia, mediante as intervenções psicopedagógicas, muito pode contribuir para o desenvolvimento não só educacional, mas do ser humano

> como um todo, com suas técnicas e parcerias que se unem a favor do outro. É necessário aceitar que cada sujeito tenha sua construção social, cultural e uma história de vida. O importante é sermos éticos e trabalharmos em função do outro [...]. (FERREIRA, 2010, p.71).

Para as/os psicólogas/os, o aprendizado visa ao desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo, social e ao aprimoramento do potencial humano, considerando que cada indivíduo tem seu tempo e sua forma para desenvolver todos esses aspectos. Sendo assim, a/o psicóloga/o deve olhar para as pessoas com respeito e sempre acreditar que todos são capazes de aprender, melhorar, mudar, e ao mesmo tempo, compreender o limite de cada um (SANTOS *et al.*, 2008).

Diante dessas respostas, a/o psicóloga/o escolar seria um elo entre o mundo acadêmico e o sistema escolar, o profissional, vinculado ao campo educacional, traduziria essas metodologias e resultados em ação nas escolas, assim como foi pontuado pela psicóloga Joana:

> [...] Se a dificuldade existe, seja por algum dado real, ou seja, por algum embaraço em sua relação com o saber, os conteúdos ficam engessados. Não podemos esquecer que conteúdos são sistematizações de alguns saberes [...]. (Psicóloga Joana).

Assim, torna-se imperioso que a intervenção em Psicologia Escolar e Educacional aconteça a partir de leituras das condições que eventualmente favoreceram o surgimento da demanda que se apresentou. A reflexão sobre os modelos de intervenção individual ou coletiva poderá manter conexões com a lógica da Teoria do Capital Humano, na qual o processo de responsabilização do sujeito pelo seu sucesso ou fracasso se norteia. A lógica individualista e patologizante sobre as demandas escolares, torna-se um instrumento cruel para a construção de um modelo de sociedade. Logo, a intervenção em psicologia escolar não pode dispensar essa reflexão.

> [...] É preciso considerar quais são as formas mais vantajosas de aprendizagem para aquele(a) estudante, assim como os modos mais favorecedores de mediação na interação entre educador e educando e os demais participantes da vida social dele(a) [...]. (Psicólogo Pedro)

O que podemos compreender, por meio das falas acima, é que, como educador comprometido com a identidade acadêmica, pode-se também tentar ensinar a outros profissionais no sistema escolar, fornecendo condições de aprendizagem para os que podem tomar as melhores decisões referentes a programas educacionais. A/O psicóloga/o escolar

experiente poderia exercer com facilidade os papéis de consultor, orientador, professor e pesquisador (REGER, 1989, p.15). Meira (2012) também indicou a necessidade dessa ciência relacionar-se com uma teoria pedagógica e se respaldar nos fundamentos da Psicologia histórico-cultural, para fundamentar a atuação da/o psicóloga/o na escola, a partir da compreensão da natureza e especificidade da educação, com objetivo de contribuir para que a escola cumpra seu papel social e, ainda, auxilie os professores/as a compreenderem e removerem os obstáculos, colocados entre os sujeitos e o conhecimento, proporcionando processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico.

Essa compreensão leva-nos a pontuar, na sequência, os dados sobre a intervenção profissional das/os psicólogas/os, quando identificar alunos com dificuldades de aprendizagem e, principalmente, entender a conjuntura.

Conhecer o contexto foi um dos procedimentos presente nos discursos dos participantes:

> [...] Busco compreender qual a dificuldade apresentada, em que contextos ela ocorre, quando se iniciou, se outros estudantes têm apresentado dificuldades semelhantes em um mesmo contexto, como é o histórico escolar desse estudante (inclusive comportamental, relacional etc), seu contexto social, familiar, como ele se comporta em sala de aula em diferentes componentes curriculares, buscar quais as suas potencialidades, de que forma ele aprende melhor e assim poder traçar um melhor panorama da dificuldade apresentada para poder intervir em conjunto com os diversos atores educacionais, lembrando que essa intervenção pode se dar não necessariamente diretamente a um estudante, mas ao próprio contexto em que ele está inserido [...]. (Psicóloga Dilma).

Essa arguição da psicóloga nos leva a considerar que, para realizar um trabalho adequadamente, precisamos estudar cautelosamente as relações que se dão no ambiente escolar; para entender essa realidade a partir desses conhecimentos devemos (nesse momento me incluo como pesquisadora e psicóloga) intervir de modo a contribuir para a solução dos problemas existentes na escola, utilizando como base o contexto escolar e a comunidade. Ou seja, a/o psicóloga/o não pode olhar apenas para uma queixa do professor, mas ter uma visão mais ampla possível do todo e, assim, compreender as partes e como elas se relacionam. Além de contribuir para a melhoria da relação entre os profissionais e entre os professores/as e alunos, a presença da/o psicóloga/o na escola tem que ser efetiva para a identificação das dificuldades, tanto de educadores quanto dos educandos, para que, a partir delas/deles, ele possa criar estratégias para a superação das mesmas.

Podemos pensar que cabe à/ao Psicóloga/o que atua na escola a tarefa de desenvolver um olhar de caráter investigativo e interventivo, para compreender as características do processo de objetivação humana que se efetiva no seu interior, sobretudo, a partir do trabalho educativo do professor e, além disso, oferecer possibilidades de acesso a uma formação crítica para os professores/as, como também aos estudantes e seus familiares, num movimento contínuo de formação e desenvolvimento humano no interior da escola. Consideramos que a/o psicóloga/o crítico poderá, ao lado dos demais protagonistas do processo de formação humana na escola, principalmente os professores/as, assumir o papel de sujeito ativo e representativo, que, consciente de suas possibilidades de ação e de suas relações com o humano genérico, poderá construir uma atuação com finalidades transformadoras, tanto das esferas subjetivas, quanto objetivas do sujeito e da realidade escolar.

Em contrapartida, algumas/alguns psicólogas/os mencionaram que, quando percebem alguma questão, encaminham para o setor psicopedagógico da escola, o que conduz à reflexão sobre a parceria entre professor e psicóloga/o como um trabalho conjunto, já que ambos são elementos que fortalecerão as formas de ensino mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando: a vivência, o nível de desenvolvimento e aprendizagem, qual ou quais métodos mais indicados para serem aplicados na realidade. Além de escolher os melhores métodos de ensino, tais profissionais podem criar projetos na escola, em parceria com outras instituições, para atender às demandas surgidas das necessidades de solucionar os problemas que possam manifestar-se durante o processo de escolarização das crianças:

> [...] Encaminho para o Núcleo de Atendimento Pedagógico e/ou Atendimento Educacional Especializado. Quando identifico alguma questão importante familiar ou mesmo psicológica, verifico a possibilidade de realizar atendimento individualizado para demandas breves [...]. (Psicólogo Pedro).
>
> [...] Em parceria com a psicopedagoga institucional e as professoras do estudante, identificamos como esta dificuldade se apresenta. É uma dificuldade de leitura e escrita? Cálculos matemáticos? Concentração? Atenção? Fazemos algumas hipóteses e convocamos a família para uma reunião. Juntos, criamos algumas estratégias e pedimos também o encaminhamento do aluno para profissionais como neuropediatra ou neuropsicólogo, para uma avaliação [...]. (Psicóloga Sebastiana).

Assim, destacamos a importância de um trabalho interdisciplinar entre a equipe pedagógica, a/o psicóloga/o escolar e os professores/as para identificar e intervir adequadamente em cada caso e procurar estratégias que impeçam que esses problemas interfiram nas relações entre os alunos. Desse modo, a/o psicóloga/o escolar pode contribuir,

analisando junto à equipe pedagógica e ao professor, os problemas relatados e discutindo a situação, a fim de que compreendam a situação, as relações que a envolvem e o contexto no qual o problema se manifesta, bem como as variáveis que influenciam a DA. Assim, o trabalho em equipe permite que construam juntamente uma nova realidade que possibilite ao educando atingir resultados mais efetivos no processo educacional. É nessa perspectiva, portanto, que defendemos que a escola precisa ser transformada qualitativamente e salientamos, por meio da organização coletiva dos sujeitos que dela participam como afirma Viotto Filho (2019), os quais, apropriados de teorias críticas, tais como a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica, poderão efetivar práticas críticas transformadoras dos seres humanos e da sociedade.

É fundamental que a/o psicóloga/o e o professor estabeleçam uma relação de confiança e cumplicidade, no que tange aos problemas de sala de aula, os quais serão analisados para, então, elaborar as possíveis intervenções, já que o trabalho de ambos é essencial para que cheguem à solução dos problemas e necessidades encontradas. Os profissionais da educação não devem apenas focar na realização de ações de intervenção, mas, também, na elaboração de propostas que tenham como objetivo prevenir os problemas que possam vir a acontecer no âmbito escolar. Ressonâncias sobre a importância de observar e escutar, a partir da queixa que se apresenta, e a participação da família foram identificadas no relato da psicóloga Sebastiana:

> [...] Questiono à professora sobre as áreas do conhecimento que a criança apresenta mais dificuldade, sobre a postura do estudante durante a aula, acerca da realização das tarefas por parte do aluno. Costumo chamar a criança para conversar e investigar o vínculo dela com a escola, colegas e professores. Procuro saber dela quais as áreas/assuntos de interesse. E, por fim, munida dessas observações, convido a família para sondar aspectos de casa e fornecer orientações de rotina ou suporte de estudo [...]. (Psicóloga Sebastiana).

Essa parte é o que torna a atuação do professor mais complexa, pois além de ajudar a alfabetizar e formar cidadãos, o professor lida também, direta e indiretamente, com problemas sociais que os alunos trazem de fora da escola para dentro das salas de aula, principalmente problemas referentes ao âmbito familiar. Freire (2012) é insistente em afirmar que, numa sociedade cindida por classes sociais, portanto, dividida em interesses opostos, nenhuma ação é neutra, toda ação requer uma opção por um dos polos, no sentido de permanência na sociedade opressora ou construção da sociedade liberta. Por isto, a exigência para o trabalhador social (aqui entendendo o educador e a/o psicóloga/o) da clareza da

intencionalidade de suas ações. Ações que dependerão de sua visão de mundo e do nível de consciência em que estiver na sua relação com o mundo (ingênua ou crítica).

Para os professores/as manterem uma boa relação com os alunos, eles precisam conhecê-los e também a realidade em que estão inseridos, analisar quais atividades lhe despertam interesse e planejar suas ações em concordância com as habilidades e capacidades que forem identificadas neles. Isso requer dos professores/as atenção e paciência para falas, angústias, sentimentos, denúncias que, muitas vezes, aparecem durante as aulas, ao ouvi-los, devendo procurar reorganizar a relação professor/aluno. Em contrapartida ao papel do professor, duas psicólogas mencionaram a família como parte da sua intervenção:

> [...] Escuta. A partir de aumentar queixa, observação em sala de aula, atendimento de famílias, acompanhamento da didática do professor, avaliação junto com coordenador para planejar intervenções diante do avaliado, pode haver encaminhamento e mudança de organização do trabalho pedagógico e mediação como também. Orientação aos familiares de aspectos concernentes ao ambiente doméstico [...]. (Psicóloga Flor).

> [...] Investigando sobre a rotina diária do aluno e da família; estimulando que os pais tenham um momento para acompanhamento pedagógico dos filhos; sugerindo controle do uso dos aparelhos tecnológicos; solicitando uso amplo de brinquedos, jogos e livros. Caso haja a necessidade, encaminhamento para um profissional especialista [...]. (Psicóloga Jéssica).

Este é um ponto de análise importante que nos leva a pensar no termo família como indicador de relações, permeadas mais por laços de afinidade. É claro que, se considerarmos a etimologia do termo e fizermos uma análise histórico-cultural de sua construção social, concluiremos que o modelo de família atual é a reprodução do ideal burguês da era moderna. A questão que se coloca é: caso não possamos flexibilizar esse conceito, considerando o contexto atual e as configurações familiares pautadas nos laços de afetividade, estaríamos preparados para analisar, atender e cuidar das demandas que chegam aos serviços educacionais e de saúde? Destacamos a importância de buscar estabelecer momentos de conversa específicos com as crianças e adolescentes, valorizando e potencializando suas percepções e reconhecendo sua capacidade de participar do cuidado de si mesmo. Não obstante, ouvir aos pais e familiares, envolvendo-os no cuidado, é igualmente fundamental.

A/O Psicóloga/o Escolar precisa criar um espaço para escutar as demandas da escola e pensar em maneiras de lidar com situações que são corriqueiras no cotidiano escolar. Precisa criar formas de reflexão na escola, com todos os sujeitos (alunos, professores/as e especialistas) para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas; ouvir os alunos, o

que pensam sobre sua escola e sua turma. Isso pode ser feito através de desenhos ou pedindo para que escrevam o que pensam, sentem, como percebem sua turma e sua escola. É igualmente necessário ouvir os professores/as, suas demandas e fazê-los participar dos atendimentos com as crianças, repensando novas práticas e novos olhares sobre o aluno que chama de "problema".

E, conforme apontado pelas psicólogas, Flor e Jéssica acima, chamar a família do aluno, a fim de que se possa colher dados acerca do outro sistema direto em que participa o aluno. Junto com a família, refletir sobre a função dessa dificuldade nesse momento do ciclo vital da família e criar estratégias para possibilitar o sucesso da criança. Confrontar família e professor, quando necessário, criando um espaço de diálogo franco acerca das dificuldades de todos, não só do aluno, diluindo nos sistemas a "culpa" pelo fracasso escolar e, enfraquecendo, dessa forma, outra armadilha: a culpa sempre é da família (ANDRADA, 2005).

A psicóloga Joana pontuou que “[...] não lida diretamente com a dificuldade [...]. A minha atuação não é com a Prática com a criança com dificuldades de aprendizagem, mas com os aspectos afetivos e emocionais que a cercam [...]” (Entrevista, dez./2021). E a psicóloga Carol relatou que ainda não realizou nenhuma intervenção junto ao aluno com dificuldade de aprendizagem: “[...] ainda não realizei essa intervenção direta [...]” (Entrevista, nov./2021).

Diante do exposto, podemos considerar que o papel da/o psicóloga/o é, dentre várias possibilidades: acompanhar, sugerir e buscar as melhores estratégias, métodos para resolver situações problemáticas apresentadas na escola; e que possam ajudar os elementos que compõem o contexto escolar a identificar as causas e as possíveis intervenções que auxiliem na condução dos processos escolares, o que irá permitir um novo olhar sobre as demandas da escola, já que, em muitos casos, o principal problema está na forma como enxergam os fatos. Sua atuação também deve se desprender do enquadramento clínico, e voltar-se para as relações sociais que se produzem na escola, reconhecendo os indivíduos como síntese dessas múltiplas determinações.

Nesse sentido, concordamos com Souza (2009), ao afirmar que atuar numa perspectiva histórico-crítica possibilita à/ao psicóloga/o entender o papel da escola e seu potencial para transformar as consciências dos sujeitos nela inseridos. É por esse motivo que verificamos a importância de uma atuação crítica na escola que proporcione a transformação do indivíduo e da sociedade, avançando do ser para o “dever-ser”, como afirma Oliveira (1996).

3.2. Patologização da aprendizagem: práticas e atuação

A sociedade contemporânea tem assistido atualmente à classificação desenfreada de comportamentos, tanto de crianças e adolescentes quanto de adultos, independentemente do contexto de ocorrência, como pertinentes à esfera da psicopatologia. Atitudes comuns, reações ocorridas dentro de contextos esperados comportamentos, por vezes, executados de maneira um pouco mais intensa têm sido considerados e enfrentados como demonstrações de desestabilidade, de disfunção psíquica e orgânica (LUENGO, 2010). A tratativa ao fenômeno tem ocorrido de modo radical: doses maciças de medicação têm sido impostas às crianças, adolescentes e adultos, notadamente crianças, como saída para os inúmeros problemas encontrados, enquanto diagnósticos, nos consultórios médicos.

A justificativa para a vigência da patologização da sociedade nos chega em forma de diagnósticos, os quais se aferram a eventos particulares, transformando-os em condições gerais e pertença legítima ao convívio diário, que corroboram a sua existência e instigam o encontro de uma saída, uma cura para tais questões. Nesse ínterim, a patologização também permeou o discurso das psicólogas Carol e Sebastiana:

> [...] A patologização da aprendizagem seria colocar o aluno como responsável por suas dificuldades, seja através de uma rotulação, diagnóstico, ou desconsiderando que o processo de aprendizagem se desenvolve melhor com o método apropriado para aquela realidade, ou seja, um método pedagógico não funciona para todos [...]. (Psicóloga Carol).

> [...] Significa medicar os estudantes que não aprendem da mesma forma e no mesmo tempo esperado. Enquadrar todos dentro da mesma expectativa e, quando esta não for alcançada, atribuir-lhes um diagnóstico e uma medicação [...]. (Psicóloga Sebastiana).

Concordando com as colocações das psicólogas, temos também em Guarido (2011) que medicalizar um fenômeno teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir os problemas sociopolíticos a questões individuais. Além disso, se o objeto da Medicina foi, até certo momento histórico, quase que exclusivamente a investigação sobre as doenças, suas causas e suas terapêuticas, medicalizar um fenômeno ou acontecimento teve por consequência patologizá-lo (GUARIDO, 2011, p. 11). A patologização na escolarização acontece quando, na escola, se produzem situações pedagógicas que serão tratadas como demandas do campo da saúde. A questão da patologização na escola não exclui a possibilidade de haver crianças que, realmente, precisem de tratamentos médicos. A discussão posta aqui é a forma como as

crianças e os adolescentes são submetidos ao processo de psicodiagnóstico, pois, muitas vezes, são patologizados sem haver uma escuta adequada.

Nesse sentido é que se caracteriza a tentativa de silenciar as crianças e os adolescentes que resistem e insistem em desobedecer, em questionar, em devanear para sonhar novas possibilidades (MOYSÉS; COLLARES, 2013), logo, são diagnosticados à base de testes, protocolos e questionários padronizados, nos quais não se leva em conta suas particularidades. Portanto, não são reconhecidos em suas singularidades, nem em suas múltiplas possibilidades. Daí se tem a tentativa de "[...] submeter, dessubjetivar criando novas ressubjetivações submissas às normas e padronizações artificialmente impostas. E os que não se submetem têm sido quimicamente assujeitados, expropriados de sua subjetividade, de sua condição de sujeitos [...]" (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 61).

Para as/o psicólogas/o, a patologização envolve um ato de medicalizar questões sociais e atribuir-lhes diagnósticos. O psicólogo Pedro e as psicólogas Ione e Flor relatam, respectivamente, que a Patologização é "[...] a interpretação prioritariamente delineada de dificuldades de aprendizagem como processos orgânicos/biológicos deficitários" (Entrevista, dez./2021), **"**[...] transformar em doença situações que fazem parte do processo de aprendizagem [...]" (Entrevista, nov./2021), "[...] retirar o sujeito e grupo do centro do processo e aliená-lo ao diagnóstico e medicamentos [...]" (Entrevista, dez./2021).

Ao discutir essa questão da utilização de medicamentos do ponto de vista do processo de escolarização, Souza (2010) considera que o aumento na prescrição de Metilfenidato[4] reflete a necessidade de a escola repensar e rever as formas como tem constituído suas relações de ensino e de aprendizagem: que escola temos oferecido às crianças e adolescentes? A autora considera que a necessidade do tratamento medicamentoso não pode ser a primeira via de análise das dificuldades na escolarização, sendo fundamental compreender a gama de condições em que determinados comportamentos acontecem, principalmente diante das grandes dificuldades que o sistema de ensino no Brasil ainda enfrenta.

Souza (2007) apresenta uma profícua discussão acerca do psicodiagnóstico ao considerar que as causas da queixa escolar encontram-se no psiquismo (problemas emocionais) ou no rebaixamento intelectual (deficiência mental), que, é importante ressaltar, na maioria das vezes, as crianças não apresentam, e, assim, continuamos eximindo o sistema escolar da participação e/ou produção dessas dificuldades. Desconsiderar a produção do

[4]O metilfenidato, popularmente conhecido no Brasil como Ritalina, fármaco indicado no tratamento do transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Atua no sistema nervoso central (SNC) inibindo a recaptação de dopamina e noradrenalina na fenda sináptica, o que leva a um aumento da atividade motora, melhor concentração e menor necessidade de sono (GOODMAN; GILMAN, 2012).

fracasso, no conjunto de relações do processo de escolarização, dificulta propor ações que venham a modificar, pelo menos minimamente, as relações escolares (SOUZA, 2007). Dessa forma, a sinalização parece vir no sentido de apontar para uma situação em que o sujeito psicológico que aprende, em sua subjetividade, encontra-se reduzido a uma leitura de saúde, realizada através da linguagem médica que abduz questões referentes à complexidade das situações escolares e condições educacionais, tratando-as como coadjuvantes, quando considerado o processo ensino-aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem são barreiras ou obstáculos que os alunos enfrentam no dia a dia escolar, isto é, quando não conseguem realizar uma determinada tarefa, ou quando um aluno não é capaz de acompanhar os demais; logo, é caracterizado como um sujeito com dificuldades ou problemas na aprendizagem. Em outras palavras, quando os alunos não acompanham os conteúdos escolares ou precisam de uma metodologia diferente para aprender, acabam sendo considerados como 'alunos com dificuldades' e, então, aparecem infinitas características para as dificuldades que podem advir da escrita, da fala, da leitura, do desenho, do cálculo etc.

A esse respeito, Saravali (2003, p.37) afirma que "[...] muitos daqueles que têm dificuldade de aprendizagem são erroneamente classificados como tendo baixa inteligência, insolência ou preguiça [...]", quando, na verdade, existem várias questões que fazem com que um aluno tenha dificuldade ou problema para aprender um determinado conteúdo escolar; a classificação torna-se um pré-julgamento, como se o aluno não fosse capaz de aprender. Dado que leva aos discursos das psicólogas Joana, Dilma, Carol e Flor sobre o uso da medicalização para o seu paciente/aluno por conta do comportamento e/ou dificuldade na aprendizagem:

> [...]considero a medicalização uma decisão que deveria ser tomada em última instância e mesmo assim considerando determinados diagnósticos. De forma geral, a medicalização embota muitos aspectos interessantes de serem trabalhados com a criança e "cala" muitos sintomas importantes de serem vistos. [...] Em alguns casos considero que sejam necessários, mas em outros não, pois existem possibilidades e recursos para que se possam desenvolver essas habilidades no indivíduo [...]. (Psicóloga Joana).
>
> [...] Essa avaliação iria depender primeiramente da avaliação de todo o contexto exposto na questão anterior e, se houver necessidade, de encaminhamento para uma equipe multidisciplinar de saúde, em que haja identificação de alguma causa em que o medicamento seja imprescindível. Assim, essa avaliação seria feita por um médico e equipe especializadas [...]. (Psicóloga Dilma).
>
> [...] De forma geral, existem casos em que a medicalização se faz necessária, mas na sua maioria não. Há um crescente processo de medicalização por ainda haver o entendimento do "aluno-problema", que deve ser contido,

> medicado e modificado, infelizmente ainda se tem dificuldades para aceitar as diferenças, enquanto um jeito de ser pessoa, que possui múltiplas formas de aprender [...]. (Psicóloga Carol).
>
> [...] Na maioria das vezes não. Em casos específicos doses bem leves que devem ser sucessivamente diminuídas até a retirada total com intervenções mais profecias, terapêuticas [...]. (Psicóloga Flor).

Os estudos de Benedetti *et al.* (2018) apontam para a medicalização da educação no atendimento das queixas escolares, quando da discriminação de quem não atende ao modelo de aluno e família, e que se enquadre às modalidades predominantes de ensino, naturalizando como dificuldade individual fenômenos de origem sóciohistórico-cultural. Os autores concluem que a medicalização não se restringe à área da educação, mas abrange a sociedade de forma ampla, "[...] sendo reflexo das mudanças socioeconômicas e culturais. A competitividade, a velocidade das informações, o individualismo, a procura incessante pelo bem-estar são exemplos de condutas que levam a sociedade a se render à 'cura de todos os males' [...]" (BENEDETTI *et al.*, 2018, p. 79). Quadros (2017) também estuda o fenômeno "medicação na infância" no campo da educação e da atenção básica de saúde.

Diante desses relatos, constatamos que o que diz se um aluno tem ou não dificuldades para aprender, geralmente, são avaliações diagnósticas que não levam em conta a subjetividade ou não avaliam questões sociais e emocionais, entre outras; avaliam apenas o que o aluno sabe do conteúdo, isto é, se sabe ler, escrever e calcular de forma satisfatória. "[...] Tais práticas legitimam a culpabilização da criança pelo não aprender, tornando-a facilmente alvo de rotulações, portadora de algum distúrbio ou dificuldade de aprendizagem [...]" (TULESKI; EIDT, 2007, p. 537). Diante dessa informação, questiona-se: de onde surgiu a ideia de que uma criança que não aprende como as outras é portadora de dificuldades de aprendizagem? Cruz (1999) responde a esta indagação, afirmando que:

> [...] a história das dificuldades de aprendizagem encontra as suas heranças nos estudos neuropsicológicos de adultos que perderam a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular depois de sofrerem uma lesão cerebral. Tais investigações e teorias foram posteriormente alargadas às crianças que falhavam no normal desenvolvimento das habilidades da linguagem ou da leitura [...]. (CRUZ,1999, p. 23).

A preocupação em analisar se o aluno tinha realmente um distúrbio, isto é, uma lesão biológica que o atrapalhasse aprender foi substituída pela certeza de que a criança que não aprende com os demais significa ter um distúrbio ou uma dificuldade. Com isso, o número de alunos, intitulados com dificuldades de aprendizagem, cresceu em excesso. Para Tuleski e

Eidt (2007) é necessário destacar que o tema dificuldades de aprendizagem visto sob um âmbito psicológico também pode estar relacionado à forma de ensino, isto é, ao próprio contexto escolar com problemas ou dificuldades; sem levar isso em conta, transfere-se um problema que é institucional para o âmbito meramente do indivíduo, que acaba servindo de "bode expiatório" da instituição escolar. Há, também, confusão na utilização dos termos dificuldades e distúrbios, visto que em vários estudos e pesquisas, esses são os termos utilizados para identificar os alunos que não aprendem, isto é, sem prévia preocupação a respeito das causas desse "não aprender", se são fatores intrínsecos ou extrínsecos (ROCHA, 2004).

Os fatores intrínsecos estão ligados a distúrbios ou transtornos de aprendizagem, que são causados por alguma anormalidade no Sistema Nervoso Central do sujeito, isto é, há uma lesão biológica, e pode estar ligada a distúrbios que envolvam a fala, a escrita, a leitura, o cálculo, o raciocínio lógico etc. Em suma, os distúrbios de aprendizagem estão ligados a uma disfunção neurológica, enquanto as dificuldades de aprendizagem são constituídas por problemas ao longo do processo de aprender (SMITH; STRICK, 2001). Sendo assim, constata-se que as dificuldades de aprendizagem são causadas por uma série de fatores, não necessariamente biológicos e intrínsecos ao indivíduo, mas, sim, extrínsecos, quer dizer, problemas que podem estar relacionados ao método de ensino do professor, condições de estrutura física da escola, falta de material, falta de preparo do professor, desinteresse ou desmotivação por parte do aluno e também por parte do professor em determinado conteúdo, dentre uma série de questões que possam atrapalhar ou prejudicar o processo de ensinar e aprender, num determinado momento.

Essas considerações ressaltam que a ciência impõe o que é normal e tudo o que desvia desse padrão, por sua vez, é considerado patológico. Na escola, o mesmo acontece: aquelas crianças que não aprendem a ler, dentro do prazo estabelecido como sendo normal, são consideradas doentes, e medidas são tomadas para seu restabelecimento. A biologização da aprendizagem faz com que a responsabilidade recaia somente para o aluno considerado doente, tirando a responsabilidade dos fatores sociais, principalmente, daqueles remetidos aos pais, professores/as e escola (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2010).

Houve um deslocamento do olhar psicológico, educativo e social para um olhar médico psiquiátrico sobre a criança (KAMERS, 2013). Concomitantemente houve uma inversão no que se refere ao saber psiquiátrico, no qual, atualmente, a produção de medicamentos e seus efeitos é o que produz as patologias, uma verdadeira fabricação da loucura em que o médico é responsável por definir os limites entre o saudável e o patológico.

Desse modo, o saber da família sobre o que é melhor para as crianças perdeu seu lugar para o discurso médico que busca explicar o que não é reconhecido como um ideal social e propor tratamentos para que a criança se encaixe no padrão de normalidade.

O não aprender passa a ser visto numa imagem nosográfica e passa a ser tratado com psicofármacos. Trata-se de uma crescente psiquiatrização da vida escolar simultaneamente com o aumento de prescrições de medicamentos psicoativos para crianças, uma produção de doenças nos alunos relacionadas ao não aprender ou ao não obedecer (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Muitas vezes, não será a criança que se agita, ou que não presta atenção, uma criança que protesta, resiste e tenta escapar ao controle? Não será a criança que se agita, ou que não presta atenção, uma criança que afirma o desvio e a resistência em adaptar-se a um mundo acelerado, com pouco espaço para o devaneio e para a criação de novos modos de existir? (MONTEIRO, 2006, p.10).

As práticas em psicologia escolar/educacional não podem ser engendradas de forma alheia ao contexto em que se dão. A atuação já não se volta mais apenas ao aluno individualmente, em busca de uma interioridade biológica ou psíquica: abrange toda a instituição. É indispensável a postura crítica aos fatores sociais extramuros que afetam a prática educativa e são o contexto no qual nosso trabalho se dá.

É preciso que a escola e seus profissionais busquem olhar por outros ângulos até conseguir compreender que cada aluno tem suas particularidades, e experiências de vida diferentes; e que essas formas diferentes de vida e o meio irão influenciar no processo de aprendizagem de cada aluno. Percebe-se que a escola tem estado mais preocupada em controlar os alunos, a torná-los extremamente disciplinados, do que ter um bom vínculo com eles, e, a partir disso, conhecê-los bem, estimular suas habilidades, trocar experiências, adaptar o ensino às necessidades dos educandos.

Souza (2004) questiona a possibilidade de as crianças integrarem ou instrumentalizarem os aspectos vivenciados em terapia se convivem por 30 horas semanais com situações ameaçadoras, frequentemente presentes na realidade escolar. As/Os psicólogas/os, muitas vezes, não têm a formação adequada para buscar outras formas de atendimento à queixa escolar, além do atendimento individual das crianças e de sua família, excluindo, dessa forma, o papel da instituição escolar na produção e solução das dificuldades. Para Dimenstein (2000), os currículos de Psicologia reproduzem o modelo clínico liberal privatista, modelo da psicoterapia individual com embasamento psicanalítico, valorizado, em demasia, o que se constitui num entrave para o exercício profissional em novas áreas que

exigem uma atuação diferenciada do que foi vivenciado na formação, como no atendimento à queixa escolar em serviços de assistência pública à saúde.

Assim, concordamos com Collares e Moysés (1997), quando estes apresentam que os profissionais da saúde e educação ainda hoje recebem uma formação profissional acrítica, a-histórica, que encara os problemas de saúde como barreira para aprendizagem, desconsiderando determinantes sociais das dificuldades escolares, tais como: condições de vida, inserção familiar nos estratos sociais, nos meios de produção. “[...] Tudo é reduzido ao plano da natureza, das ciências naturais, tudo é passível das mesmas formas de análise, de entendimento [...]” (COLLARES; MOYSÉS, 1997, p. 149). Nesse aspecto, Freller *et al*. (2001) propõem uma nova forma de atendimento à queixa escolar que, diferentemente do atendimento clínico tradicional, muitas vezes demorado e que foca prioritariamente nos mecanismos intrapsíquicos e nas relações familiares, inclui os processos e práticas escolares na solução das dificuldades.

Dessa forma, são levadas em conta as relações no interior da escola, com intervenções do tipo: mudar de classe, mudar de lugar na sala de aula, assumir novos papéis na relação com os colegas e professores/as, passar a fazer atividades extraescolares físicas ou expressivas etc. Assim, emergem novos espaços de movimentação para a criança, que também podem funcionar como desencadeadores de uma mudança interna.

Outro dado emergente do estudo é a falta de iniciativa das/os psicólogas/os em trabalhar intersetorialmente, pois se verificou que os poucos encaminhamentos feitos foram a psiquiatras e fonoaudiólogos. Grande parte da solução dos problemas que se enfrenta nos serviços públicos de saúde não pode ser resolvida isoladamente. A atuação interdisciplinar e intersetorial precisam ser incorporadas com urgência nos serviços públicos para a resolutividade dos problemas educacionais e de saúde, que aparecem sempre interligados com questões institucionais, socioculturais e econômicas (DIMENSTEIN, 1998; MORAIS, 2004; MORAIS; SOUZA, 2001).

Logo, a principal conclusão a que se chega, é que, conforme pontua Braga e Morais (2007), com pequenas exceções, poucas mudanças têm havido na forma de atender aos casos de queixa escolar. A formação da/o psicóloga/o, como bem descreve Dimenstein (1998), até hoje praticamente voltada para a clínica dentro de um modelo medicocêntrico, nada fará para mudar essa realidade. Sabe-se que a representação social da/o psicóloga/o de consultório é muito mais positiva do que a daquele que atua nos serviços públicos − que parece absorver a "pobreza" dos usuários −, mas a realidade tem mostrado que um contingente cada vez maior desses profissionais atua na área de saúde pública. Portanto, é preciso mudar o modelo clínico

hegemônico para dar conta da realidade da clientela atendida pelos sistemas públicos de saúde e de educação. Para isso, é imperiosa a revisão do currículo de formação em Psicologia; e, por parte das/os psicólogas/os que já estão atuando na rede pública, é imprescindível repensar as formas de trabalho e de enfrentar os problemas, em grande parte, determinados pela realidade social do país.

Diante do que foi exposto, podemos considerar que nos encontramos em um momento em que se tornou corriqueira a atribuição da responsabilidade sobre dificuldades escolares a transtornos mentais de base biológica e a busca do saber médico e da medicação para a "correção" de tais "desvios". As práticas em psicologia escolar/educacional não podem ser engendradas de forma alheia ao contexto em que se dão. A atuação já não se volta mais apenas ao aluno individualmente, em busca de uma interioridade biológica ou psíquica: abrange toda a instituição. É indispensável a postura crítica aos fatores sociais extramuros que afetam a prática educativa e são o contexto no qual nosso trabalho se dá. Além disso, a pesquisa e a prática desse profissional, apropriando-se dessa dimensão crítica, precisariam encontrar procedimentos e instrumentos que apresentassem coerência com as bases epistemológicas de explicação da realidade escolar (PATTO, 1988), rompendo com os modelos tradicionais de investigação e aproximando-se cada vez mais do dia a dia escolar.

4. Considerações finais

Numa perspectiva da despatologização da educação, para uma práxis conscientizadora de uma Psicologia da Libertação, é necessário redefinir a abordagem teórico-prática da formação acadêmica da Psicologia, vista no contexto histórico-cultural-social da realidade em que o povo está inserido e não em realidades "[...] presumivelmente transculturais e trans-históricas, elaboradas em circunstâncias distintas das nossas [...]" (MARTÍN-BARÓ, 2011a, p. 188), as quais podem conduzir a uma grave distorção sobre o que a realidade é para aquele povo.

No entanto, uma Psicologia da Libertação requer uma libertação prévia da Psicologia e essa chegará apenas por meio de uma práxis comprometida com os sofrimentos e esperanças do povo oprimido, pois não há práxis pedagógica que não parta do concreto histórico-cultural do grupo com quem se trabalha (MARTÍN-BARÓ, 2011a; FREIRE, 2015). O que Martín-Baró quer dizer é que a psicologia deve superar tanto a análise do comportamento observável quanto a análise subjetivista. A consciência não é o reflexo de uma realidade objetiva e nem "[...] simplesmente o âmbito privado do saber e sentir subjetivo [...]" dos indivíduos, mas é,

sobretudo, o âmbito em que cada indivíduo está inserido. Para tanto, a/o psicóloga/o deve mudar sua atuação, de acordo com o contexto em que trabalha. Nesse sentido, conscientizado e crítico de sua realidade, refletido de seu ser e do seu quefazer na sociedade, deve assumir e assimilar um saber sobre si mesmo e sobre a realidade que lhe permite ser alguém, pois, somente assim, o ser profissional e quem ele atende, ambos, podem ter uma identidade pessoal e social (MARTÍNBARÓ, 1996, p. 14).

Por fim, este estudo investigou as intervenções realizadas por psicólogas/os escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acercado processo de Patologização da aprendizagem. Pode-se perceber que a atuação desse profissional tem aplicado, dentre as possibilidades de atuação descrita pelo Conselho Federal de Psicologia, na Resolução nº 140/00, na qual destaco que é dever da/o psicóloga/o, os conhecimentos psicológicos nas escolas, concernentes ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, consideramos pertinente que esses conhecimentos levem em consideração uma intervenção crítica sobre os modelos impostos e institucionalizados.

Como também foi apresentado nas pontuações das/os psicólogas/os, é salutar analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino, para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais, capazes de atender às necessidades individuais. Assim, as implicações do fazer pedagógico precisam estar embasadas em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Isso implica em material e atividades adequadas, clima de sala de aula, papel do professor e do aluno e concepção de ensino. Desse modo, a/o psicóloga/o escolar precisa estar atualizada quanto às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, especialmente com aquelas que embasam o corpo teórico da escola em que trabalha, focalizando os processos cognitivos.

Além disso, faz-se necessário o envolvimento de pais e educadores no processo de formação e educação das crianças e adolescentes. Quando pensamos no processo de formação dos alunos, não podemos excluir a participação ativa das famílias e, certamente, dos professores/as. Envolver a família, corresponsável no processo de educação de seus filhos e filhas, a fim de que se possa colher dados acerca do outro sistema direto em que participa o aluno, é mais do que necessário. É importante, também, confrontar família e professor, quando necessário, criando um espaço de diálogo franco acerca das dificuldades de todos e não apenas do aluno, para, assim, ir diluindo nos sistemas a “culpa” pelo fracasso escolar. Dessa forma, outra armadilha é enfraquecida: “a culpa sempre é da família”, como já foi tratada no corpo do texto.

A/O psicóloga/o escolar precisa questionar, ser curiosa/o e, acima de tudo, assumir uma posição investigativa para criar, junto à equipe, uma estratégia de intervenção colaborativa, na qual todos têm influência sobre o aluno, assim como sofrem influência mutuamente, pois é necessário o esclarecimento adequado das dimensões psicológicas implicadas no processo de ensino e aprendizagem que implica em várias áreas do conhecimento humano, sendo que nenhuma área se sobrepõe a outra. A educação é um fenômeno muito complexo para ser vislumbrada somente pela Pedagogia ou pela Psicologia, ou Medicina. Logo, é preciso reconhecer que a dificuldade de aprendizagem tem origem, causas e desenvolvimento múltiplos, o que exige do profissional pesquisar em áreas distintas do conhecimento (POLITY, 2001; FERNANDEZ, 1990). Faz-se necessário um trabalho que considere todas as dimensões implicadas, dentre as quais a Psicologia se faz presente.

Para, além disso, é importante que existam sistemas de interações no interior da escola, visto que os problemas de aprendizagem podem ser fruto de falhas nas inter-relações do sistema direto do qual a criança participa. A criança precisa ser compreendida dentro de seu sistema social de interação, como parte inseparável do seu sistema social, no qual inclui família, escola, entre outros. Dentro da escola, é necessário procurar entender os problemas que a criança está apresentando, relacionando-os aos diferentes sujeitos envolvidos, com o objetivo de planejar as intervenções necessárias.

Conclui-se que a atuação e prática das/os psicólogas/os escolares sobre o processo de patologização da aprendizagem ainda carece de um rompimento com a perspectiva tradicional de atendimento individualista o qual não se restrinja apenas à criança que “não aprende”, mas abarque todos os personagens do universo escolar.

Referências

ANDRADA, E. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Revista Psicologia**: **Reflexão e Crítica**, v. 18, n.2, p. 196-199, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. Intervenção institucional: possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. *In*: ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea,2005, p. 88-98.

BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.79-103.

BRZOZOWSKI, F.; CAPONI, S. Classificações interativas: O caso do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade infantil. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**,v.14,n. 35, p.891-904, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000027 Acesso em: 20 set. 2022.

CASSINS, M. *et al.***Manual de Psicologia escolar-educacional**. Conselho Regional de Psicologia do Paraná. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem**: fundamentos. Lisboa: Porto Editora, 2007.

FERREIRA, A. da S.; PACHECO, A. B. Intervenção psicopedagógica numa perspectiva multidisciplinar: trabalhando para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes adolescentes. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola**. Brasília: CFP, 2010, 180 p.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva:** a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KAMERS, M. **Da Criança a Matar à Morte da Criança Reflexões Psicanalíticas Sobre a Medicalização na Infância.** 2013. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo,São Paulo, 2013.

GASPAR, F. D.; COSTA, T. A. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 121-129, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100013 Acesso em: 20 set. 2022.

GUZZO, R. S. L. Formando Psicólogos Escolares no Brasil: Dificuldades e Perfectivas. *In*: WESCHLER, S. M. (org.). **Psicologia Escolar:**Pesquisa, Formação e Prática. Campinas, SP: Alínea, 2001, p. 75-92.

GUZZO, R.; MEZZALIRA, A.; MOREIRA, A.; TIZZEI, R.; SILVA NETO, W. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia**: **Teoria e Pesquisa**,v. 26, p. 131-141, 2010.Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012 Acesso em: 20 set. 2022.

GUZZO, R. (org). **Psicologia Escolar:** LDB e educação hoje. São Paulo: Alínea, 2002.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/6292 Acesso em: 20 set. 2022.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, **Psicologia escolar e compromisso social.** 4.ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C.A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades** [online], v.1, n.1, p. 11- 21,2013. ISSN 2318-9282.Recuperado e disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456/2090 Acesso em: 07 set. 2022.

MONTEIRO, H. R. **A medicalização da vida escolar.** 2006. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SARAVALI, E.G. **Dificuldade de aprendizagem e interação social.** 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003.

SOUZA, M. P. R. A Psicologia Escolar e o ensino de psicologia:dilemas e perspectivas. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 8, n.2 p. 258-265, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v8i2.660. Acesso em: 07 set. 2022.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. *In*: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27-58.

REGER, R. Psicólogo escolar: educador ou clínico? *In*: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1989, p. 9-16.

ROCHA, E. H. **Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem.** 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000300010 Acesso em: 07 set. 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem remédio para o (não) aprender? Não, não tem remédio para o reducionismo implicado que restringe um processo sociocultural mais amplo em uma única determinação, biológica. Não tem remédio para fenômenos complexos e multideterminados que são concebidos, classificados e tratados mediante procedimentos diagnósticos e terapêuticos centrados no indivíduo, como doenças e/ou transtornos que acometem o corpo biológico. Não tem remédio para a redução da complexidade da vida humana a aspectos individuais, quer sejam orgânicos ou psíquicos, e, nesse sentido, não se refere apenas ao uso do medicamento, mas envolveria uma lógica perversa de controle da vida das pessoas em sociedade.

Nessa perspectiva, este estudo tratou das significações de professoras e psicólogas/os escolares, visando a compreensão destas sobre o processo de patologização e as implicações para o exercício profissional, bem como as intervenções adotadas pela/o Psicóloga/o Escolar no processo de patologização da aprendizagem. Constatou-se que a patologização, juntamente com a medicalização são ferramentas de estigmatização e estão presentes até mesmo nos ambientes escolares os quais deveriam ter, como prioridade, o oferecimento de um ambiente seguro e saudável à aprendizagem e adaptação da criança.

Contudo, apesar do processo de Patologização acontecer no ambiente escolar, essa prática não é estudada, debatida e conhecida por parte do corpo docente, haja vista que a maioria das professoras não possuía nem noção do que se tratava. Dessa forma, percebemos que a medicalização constitui-se em um desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais e tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de um grande contingente de crianças pobres que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriarem de fato dos conteúdos escolares.

Os dados colhidos indicaram que muitos são os fatores que interferem e levam ao processo de Patologização da Aprendizagem: falta de contextualização do conhecimento por parte do professor, fenômenos de natureza multifatorial, destacando a necessidade de investigar elementos relacionais, parentais, socioeconômicos, longitudinais e processos mentais, ou barreiras em torno da não avaliação, a necessidade de romper com explicações pseudocientíficas e optar pela prática educacional questionadora. Em suma, cabe a/o Psicóloga/o Escolar perceber a realidade da escola e de como nela se insere, para que possa buscar a superação dos processos de patologização da educação, bem como de uma formação

crítica que propicie o conhecimento das bases epistemológicas e a reflexão sobre as implicações éticas e políticas das teorias e técnicas adotadas.

No tocante ao tema, apesar de estar presente no âmbito escolar, poucos professores/as têm noção do que se refere esse processo e uma grande parte considera que o ato de medicalização (consequência da Patologização) é uma via para que o aprendizado ocorra. Contudo, foi possível perceber, nas falas apresentadas, que a discussão tem tomando, como ponto de partida, a trajetória profissional ou, em alguns casos, as reflexões se iniciam a partir de uma análise crítica a respeito do modelo tradicional que, historicamente, a Psicologia Escolar e Educacional se utilizou para o atendimento à queixa escolar, um modelo pautado em uma visão que individualiza os processos de escolarização, atribuindo o fracasso escolar à criança e/ou à sua família.

Ademais, a análise da produção acadêmico-científica da área de Psicologia Escolar e Educacional, aqui investigada, no que se refere à atuação da/o psicóloga/o no campo educacional, revelou, que é importância um compromisso da/o psicóloga/o com as finalidades da Educação, com as políticas públicas sociais, questionando as explicações clássicas que centram na criança as causas do não aprender na escola. Juntamente com a investigação empírica, apresentaram ainda um conjunto de temas clássicos da Psicologia Escolar que foram revisitados por uma perspectiva teórica que insere os fenômenos humanos histórico, social e culturalmente, tendo como base a perspectiva histórico-cultural.

No que tange à Prática e à Atuação das/os Psicólogas/os Escolares, deu-se a extração dos conteúdos que compuseram as significações e configuração do processo de aprendizagem, bem como da prática e atuação, tendo como cenário a patologização da aprendizagem. Podemos considerar uma corriqueira atribuição da responsabilidade sobre dificuldades escolares a transtornos mentais de base biológica e a busca do saber médico e da medicação para a correção de desvios. A atuação já não se volta mais apenas ao aluno individualmente, em busca de uma interioridade biológica ou psíquica: abrange toda a instituição. As práticas em psicologia escolar não podem ser engendradas de forma alheia ao contexto em que se dão. Em suma, a atuação da/o psicóloga/o escolar deve ser pautada por uma postura crítica, que questione as dinâmicas sociais que envolvem a instituição educacional e não produza maior vitimização sobre crianças e adolescentes que necessitam de sua orientação e apoio, para não serem simplesmente relegadas ao papel de incapazes ou disfuncionais.

Assim, é de extrema importância a compreensão da queixa escolar, sustentada em uma Psicologia Escolar crítica e comprometida com uma Educação para todos. É possível concluir que, em termos gerais, o conjunto de textos analisados, juntamente com o conteúdo do

material empírico, fornece um panorama rico de discussão sobre um novo modo de atuação da/o psicóloga/o no contexto educativo. As produções analisadas para esta pesquisa não apresentam modelos prontos e acabados, ou fórmulas mágicas para intervenção dos profissionais da Psicologia na Educação, mas, sim, expõem elementos indispensáveis de serem levados em consideração por esses profissionais. Entre esses elementos, estão o questionamento da própria produção de uma queixa escolar, passando pela proposição de avaliações e intervenções que levem em consideração o contexto educacional como um todo e uma intervenção grupal com todos os envolvidos no processo de escolarização.

Por último, é importante destacar que as obras analisadas, embora não representem todo o conjunto de produção da área, denotam os novos caminhos trilhados pela Psicologia Escolar. As publicações podem ser consideradas importantes referências, por trazerem conteúdos de atividades teórico-práticas, desenvolvidas por psicólogas/os escolares e simpatizantes do tema que mantêm relações com a perspectiva crítica.

Em resumo, a análise aqui exposta não pretende esgotar a temática, mas apenas contribuir para dar visibilidade para referências que têm contribuído para o avanço da atuação da Psicologia Escolar crítica no âmbito da Educação pública. Embora ainda sejam necessários muitos estudos sobre esse novo modo de atuação da/o psicóloga/o na escola, entende-se que esta dissertação pode vir a ser uma importante contribuição para a/o psicóloga/o que atua na Educação ou para alunos que pretendam atuar como psicólogas escolares. As publicações analisadas, de um modo geral, trazem importantes relatos de práticas, de intervenções e apontam sugestões e encaminhamentos para todos aqueles que desejam realizar uma nova prática psicológica no interior da Educação. E, para você, tem remédio para a aprendizagem?

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos

Título do Projeto: Patologização da aprendizagem: Significações de Professores/as e Psicólogas/os Escolares
Pesquisador responsável: Flávia dos Santos S. Oliveira
Orientadora: Profª. Drª. Rita de Cássia S.N. Ferraz

Prezado/a Senhor/a,

Eu sou Flávia dos Santos S. Oliveira, aluna do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e estou realizando, juntamente com a pesquisadora Profª. Drª. Rita de Cássia S.N. Ferraz, o projeto de pesquisa intitulado "Patologização da aprendizagem: Significações de Professores/as e Psicólogos/as Escolares".

Os objetivos gerais e específicos deste projeto são: Analisar as significações de Professores/as e Psicólogos/as Escolares, atuantes nos Anos Iniciais (1º ao 3º) do Ensino Fundamental, do município de Maracás - BA, sobre o Processo de Patologização da Aprendizagem. Portanto, trata-se de organizar, de modo categórico, as Significações de Professores/as e Psicólogos/as Escolares. Para atingir esse objetivo, três objetivos específicos foram traçados, que serão desenvolvidos, respectivamente: (a) Compreender as significações construídas por Professores/as e Psicólogos/as Escolares, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre o Processo de Patologização da Aprendizagem; (b) Analisar as implicações do processo de patologização da aprendizagem para o exercício profissional, através das significações de Professores/as e Psicólogas/os Escolares, atuantes nos anos iniciais (1º ao 3º) do Ensino Fundamental; (c) Identificar os tipos de intervenções do/a Psicóloga/o Escolar, atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no processo de patologização da aprendizagem.

Esta pesquisa mostra-se relevante para o campo científico ao contribuir, na área de Educação, a partir do interesse em abordar a relação entre a Psicologia e a Educação e suas implicações práticas com os “problemas de aprendizagem”, que passaram a ser vistos como um fenômeno complexo, constituído socialmente, cuja análise deveria abarcar os aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais dos indivíduos. Além de discutir a inserção do/a profissional Psicólogo/a no sistema de ensino, que há muito tempo tem como desafio a superação de uma visão clínica, de maneira que possa auxiliar nas reflexões entre os Processos de Patologização e as Práticas Pedagógicas, visando desenvolver estratégias de intervenções no campo escolar, que dialogue com uma prática pautada no compromisso ético e social, direitos humanos e no respeito à diversidade.

Os participantes da pesquisa serão Professores/as que atuam nos anos iniciais – 1º ao 3º - do Município de Maracás - BA e Psicólogos/as Escolares. No desenvolvimento da pesquisa, será utilizado o seguinte procedimento: entrevista semiestruturada, através de questionário (*via google forms*).

Assim, venho convidá-lo/a a participar desta pesquisa, lembrando que sua participação é voluntária e consistirá em participar de encontros e reuniões objetivando a apresentação do projeto, estudo e ajustes dos instrumentos da pesquisa.

Os riscos, desconfortos ou constrangimentos apresentados pela pesquisa são mínimos, mas existe um pequeno risco de constrangimento ou desconforto por parte dos pesquisados. Se isso ocorrer, o/a Senhor/a poderá solicitar o seu afastamento ou deixar de participar de alguma das etapas ou de todo o projeto, pois a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e seu consentimento pode ser retirado em qualquer momento se isso lhe for mais conveniente. Esta pesquisa também não implica em gastos financeiros para o/a Senhor/a e nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação.

Vale ressaltar que serão obedecidos os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais, conforme Resolução 510/2016, que em seu art. 3º (dentre outros) – visa à garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; como garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz. Bem como procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Os participantes, ao expor e abordar as suas experiências, deverá ser livre para relatar a sua trajetória, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na dissertação do Mestrado e em revistas especializadas. As respostas das entrevistas, além da transcrição em papel ou via formulário *online*, serão arquivados pelos pesquisadores por cinco anos. O/a Senhor/a poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da sua participação na pesquisa. Quaisquer esclarecimentos podem ser obtidos: a) com a pesquisadora Flávia dos Santos S. Oliveira, por meio do e-mail flaaviapsi@gmail.com, ou por telefone (73) 991289418; b) com a orientadora, Profª. Drª. Rita de Cássia S.N. Ferraz, pelo e-mail ritasouza@uesb.edu.br; c) e também no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que autorizou a realização desta pesquisa, através do e-mail cepuesb.jq@gmail.com, telefone (73) 3528-9727 ou ainda no seguinte endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Comitê de Ética em Pesquisa da Uesb (CEP/Uesb), Módulo Administrativo, Sala do CEP/Uesb, Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié – BA, CEP 45.206-510.

Se o/a Senhor/a aceitar o convite e concordar em participar desta pesquisa, precisará assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias: uma via ficará com o participante e a outra sob a guarda da pesquisadora e arquivada por cinco anos.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração com a pesquisa!

Vitória da Conquista - BA, _____de 2021.

_____

Participante da pesquisa

_____

Flávia dos Santos S. Oliveira
Pesquisadora responsável pelo Projeto

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturadacom Psicólogas/os

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PSICÓLOGAS/OS

1. Qual é o seu nome? Qual sua idade?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo você atua como Psicólogo(a) Escolar?
4. Considerando os conhecimentos construídos em seu processo formativo e experiencial, para você, como se configura o processo de aprendizagem?
7. O que você compreende por dificuldade de aprendizagem? Justifique sua resposta?
8. Quando o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, você considera que há interferência na forma como ele apreende os conteúdos? Justifique?
9. Ao identificar que um aluno apresenta dificuldades na aprendizagem, como você intervém em sua prática profissional?
9. Em sua opinião, algum aluno/paciente seu deveria ser medicalizado por conta de seu comportamento e/ou dificuldade na aprendizagem? Justifique sua resposta.
10. Você possui algum aluno/paciente que faz uso de medicação? Se sim, você tem conhecimento do diagnóstico e qual a medicação ele(a) faz uso?
11. Para você o que é Patologização da Aprendizagem?
12. Quais os tipos de intervenção que você realiza, quando recebe encaminhamento de aluno com prognóstico de dificuldade de aprendizagem ou diagnóstico ligados a transtorno de aprendizagem?
13. Caso queira relatar mais alguma informação/fato ou situação vivenciada sobre a temática, fique à vontade!

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professores/as

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS

1. Qual é o seu nome? Qual sua idade?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo você atua na escola com o Ensino Fundamental I?
4. Considerando os conhecimentos construídos em seu processo formativo e experiencial, para você, como se configura o processo de aprendizagem?
5. O que você compreende por dificuldade de aprendizagem? Justifique sua resposta?
6. Quando o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, você acredita que interfere na prática pedagógica? Como?
7. Quando o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem, você considera que há interferência na forma como ele apreende os conteúdos? Justifique?
8. Quando você identifica que um aluno apresenta dificuldades na aprendizagem, qual procedimento/encaminhamento adota?
9. Em sua opinião, algum aluno seu deveria ser medicalizado por conta de seu comportamento e/ou dificuldade na aprendizagem?
10. Você possui algum aluno que faz uso de medicação? Se sim, você tem conhecimento sobre o diagnóstico e qual a medicação ele(a) faz uso?
11. Para você, o que é patologização da Aprendizagem?
12. Você já estudou sobre dificuldades de aprendizagem?
13. Quais os tipos de intervenção que você realiza, quando recebe encaminhamento de aluno com prognóstico de dificuldade de aprendizagem ou diagnóstico ligado a transtorno de aprendizagem?
14. Caso queira relatar mais alguma informação/fato ou situação vivenciada sobre a temática, fique à vontade!

ANEXO – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PATOLOGIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES E PSICÓLOGOS (AS) ESCOLARES

Pesquisador: Flávia Oliveira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55233421.1.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.480.158

Apresentação do Projeto:

"Este estudo tem a intenção de discutir sobre as práticas de Patologização da aprendizagem observando questões que perpassam a Psicologia no encontro do Ensino com a saúde, relação esta que, muitas vezes, (re) produzem discursos que podem funcionar para a manutenção dessa lógica e sustentar práticas profissionais patologizantes. Assim, tenciono em discutir sobre as Significações que Professores e Psicólogos (as) possuem sobre o processo de Patologização da Educação, que muitas vezes, têm ocasionado explicações pautadas em concepções biologizantes de culpabilização e responsabilização dos discentes, na medida em que tem se adotado uma perspectiva unilateral. As crianças/adolescentes que apresentam comportamentos que não correspondem ao esperado ou desejado (socialmente) pelos professores, são vistos como portadores de algum transtorno. Do mesmo modo, dar-se início a busca de explicações orgânicas para questões muitas vezes singulares e, vale ressaltar que esse efeito ocorre dentro de um contexto sócio-histórico e cultural que tem empoderado o modelo biomédico como detentor do saber e, por conseguinte, favorecendo a medicalização no processo ensino-aprendizagem".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar quais as Significações de Professores e Psicólogos (as) Escolares, atuantes nos Anos Iniciais (1º ao 3º) do Ensino Fundamental, de um município no interior da Bahia, sobre o Processo

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjiq@uesb.edu.br

de Patologização da Aprendizagem.

Objetivo Secundário:

•Compreender as Significações construídas por Professores e Psicólogos (as) Escolares, atuantes nos Anos Iniciais (1º ao 3º) do Ensino Fundamental sobre o processo de Patologização da Aprendizagem.

•Analisar as implicações do processo de patologização da aprendizagem para o exercício profissional, através das significações de Professores e Psicólogos (as) Escolares, atuantes nos anos iniciais (1º ao 3º) do ensino fundamental.

•Identificar os tipos de intervenções do (a) Psicólogo (a) Escolar, atuante nos Anos Iniciais (1º ao 3º) do Ensino Fundamental, no processo de patologização da aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Desconfortos ou constrangimentos apresentados pela pesquisa são mínimos, mas, existe um pequeno risco de constrangimento ou desconforto por parte dos pesquisados. Se isso ocorrer, os participantes poderão solicitar o afastamento ou deixar de participar de alguma das etapas ou de todo o projeto, pois a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e seu consentimento pode ser retirado em qualquer momento se isso lhe for mais conveniente.

Benefícios:

Essa pesquisa visa auxiliar através da discussão sobre a inserção do (a) profissional Psicólogo (a) no sistema de ensino que há muito tempo tem como desafio a superação de uma visão clínica, de maneira que possa auxiliar nas reflexões entre os processos de Patologização e as Práticas Pedagógicas, visando o desenvolvimento de estratégias de intervenções no campo escolar, que dialoguem com uma prática pautada no compromisso ético e social, direitos humanos e no respeito à diversidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado do Curso de Pós-graduação em Educação, Campus de Vitória da Conquista, UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1849688.pdf OK

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.480.158

TERMO_AUTORIZACAO_ESCOLA2.pdf OK

TERMO_AUTORIZACAO_ESCOLA1.pdf OK

CRONOGRAMA_ATUALIZADO.pdf OK

ROTEIRO_ENTREVISTA_PSI.pdf OK

ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PROF.pdf OK

TCLE.docx OK

Folha_de_rosto.pdf OK

pesquisa_declaracao.pdf OK

PROJETO_PATOLOGIZACAO_EDUCACAO.pdf OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora Flávia dos Santos S. de Oliveira atendeu a todas as solicitações do CEP UESB. Assim, o seu projeto atende a todas as exigências éticas das Resoluções CNS Nº 466 de 2012 e Nº510 de 2016. Salienta-se, porém, que embora o CEP UESB tenha aceitado o documento de Autorização para coleta de dados escrito pela pesquisadora, esclarecemos que este documento deve ser elaborado pelo responsável da instituição onde a coleta de dados será realizada. Além disso, no site do CEP UESB pode ser um encontrado um modelo de documento para autorização de coleta de dados no site http://www2.uesb.br/comitedeetica/?page_id=57, na aba modelo de documentos.

ATENÇÃO:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil, por meio de Notificação, os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjoj@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.480.158

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 20/06/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1849688.pdf	27/05/2022 21:51:34		Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_ESCOLA2.pdf	27/05/2022 21:49:08	Flávia Oliveira	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_ESCOLA1.pdf	27/05/2022 21:48:27	Flávia Oliveira	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUALIZADO.pdf	27/05/2022 10:43:29	Flávia Oliveira	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_PSI.pdf	24/03/2022 23:21:38	Flávia Oliveira	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_PROF.pdf	24/03/2022 23:21:04	Flávia Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	24/03/2022 23:20:29	Flávia Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/03/2022 23:17:09	Flávia Oliveira	Aceito
Outros	pesquisa_declaracao.pdf	24/03/2022 23:12:17	Flávia Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PATOLOGIZACAO_EDUCACAO.pdf	12/11/2021 14:27:23	Flávia Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES.pdf	12/11/2021 14:23:28	Flávia Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjoj@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.480.158

JEQUIE, 21 de Junho de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjoc@uesb.edu.br