



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**

Flávia Luíza de Freitas Albuquerque

**CONCERTA® PARA APRENDER: os impactos do discurso patologizante na educação**

Belo Horizonte/MG  
2021

Flávia Luíza de Freitas Albuquerque

**CONCERTA® PARA APRENDER: os impactos do discurso patologizante na educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Belo Horizonte/MG

2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

A345c  
T Albuquerque, Flávia Luíza de Freitas, 1992-  
Concertar para aprender [manuscrito] : os impactos do discurso patologizante na educação / Flávia Luíza de Freitas Albuquerque. - Belo Horizonte, 2021.  
138 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.  
Bibliografia: f. 121-129.  
Anexos: f. 130-138.

1. Educação -- Teses. 2. Fracasso escolar -- Análise do discurso -- Teses. 3. Rendimento escolar -- Aspectos psicológicos -- Teses.  
4. Distúrbios da aprendizagem -- Aspectos psicológicos -- Teses.  
5. Educação -- Etnologia -- Teses. 6. Psicologia educacional -- Teses.  
I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso, 1955-  
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.280981

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**CONCERTA® PARA APRENDER: os impactos do discurso patologizante na educação**

**FLÁVIA LUÍZA DE FREITAS ALBUQUERQUE**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 06 de agosto de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria de Fatima Cardoso Gomes - orientadora -  
Orientador UFMG

Prof(a). Taisa Grasiela Gomes Liduenha  
Goncalves UFMG

Prof(a). Anabela Almeida Costa e Santos  
Peretta Universidade Federal de  
Uberlândia

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em  
Educação: Conhecimento e Inclusão Social -  
FAE/UFMG

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2021.

*Aos profissionais do Setor Multiprofissional da  
Escola ABCD por terem contribuído para a  
existência desse estudo.*

## AGRADECIMENTOS

A todos aqueles profissionais que, durante a pandemia de Covid-19, mesmo diante de todos os riscos ao qual estão submetidos, têm dedicado suas horas de trabalho para cuidar da saúde, da segurança, do transporte e da alimentação de toda sociedade. Sem eles este trabalho não teria acontecido.

À Universidade Federal de Minas Gerais, por ser responsável pela minha formação enquanto psicóloga e, agora, por me receber em sua Faculdade de Educação propiciando, com um ensino público de excelente qualidade, que eu me faça mestre.

Ao GEPSA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula – por me permitirem uma parceria de trabalho tão enriquecedora e proveitosa. Seus ensinamentos foram fundamentais para a construção da minha pesquisa.

À minha querida orientadora, Mafá, que acreditou no meu trabalho e me escolheu como orientanda no mestrado. Sou eternamente grata pela confiança, pelos ensinamentos e por ter se mostrado uma professora sensível e empática às vivências das pessoas, respeitando e apoiando meu tempo de aprendizagem. Você tem toda minha admiração.

À professora Deborah Rosária Barbosa, que me ensinou uma psicologia crítica e questionadora, sendo responsável por parte da profissional que sou hoje. Sem você eu não teria ousado tanto nos meus posicionamentos. E, também, aos professores que aceitaram o convite para ler essa dissertação, contribuindo com seus conhecimentos para a melhoria deste trabalho: Walesson Gomes, Taísa Gonçalves, Anabela Santos e Luciana Prazeres.

Ao meu paizinho, Paulo, por sempre me apoiar e entender minhas decisões. À minha mãe, Lúcia, que mesmo em nossas diferenças, me dá seu amor e carinho. Ao meu irmão, Fabrício, por nunca me deixar na mão e ter contribuído para a construção física desta dissertação, com seus conhecimentos de informática.

Ao Bruno, meu amor, por todo companheirismo, amor, cuidado e carinho que tem tido comigo durante este momento difícil que estamos vivendo em decorrência da pandemia. Por sempre incentivar meus sonhos e não me deixar desistir deles. Sem você eu não teria conseguido concluir o mestrado.

À Priscila, Nathália e Amanda Madureira, minhas grandes amigas, que estão sempre ao meu lado, nos bons ou maus momentos, deixando a vida mais leve e feliz. À Amanda Birindiba, que me apresentou ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação e deu incentivo

para que ingressasse no curso. Ao Vavá por ser um irmão mais velho, sempre me amparando. Ao Mauro, por me motivar a escrever o projeto de pesquisa, quando eu estava cansada e por todas as boas gargalhadas compartilhadas. Ao Wildney, amigo, colega e companheiro de psicologia escolar, que partilha comigo das angústias e felicidade da profissão. E a todos os meus amigos de Belo Horizonte e Sete Lagoas que, volta e meia, dividem bons momentos comigo.

Aos amigos que fiz durante meu percurso no mestrado: Danubia, Fabiane, Kelly, Cleo e Marcus. Obrigada por toda a troca, conversas, almoços e lanches e, claro, sonecas tiradas em grupo no Jardim Mandala. Vocês fizeram toda diferença neste processo.

À minha querida prima, Denise que, mesmo com a distância, sempre se preocupa comigo e torce pelo meu bem. Também agradeço a todas as pessoas da minha família que me apoiam de várias maneiras, esperando meu sucesso.

Aos pedagogos, psicóloga e assistente social do Setor Multiprofissional da Escola ABCD que se dispuseram a compartilhar comigo suas vivências profissionais, o que possibilitou a construção desta pesquisa.

À CAPES pelo apoio financeiro que permitiu a execução deste estudo.

A todos os envolvidos, meu muito obrigada!

*“Meu desinteresse só fazia crescer. Tinha a sensação de que perdia meu tempo naquela sala quente, ouvindo aquela senhora de mãos finas e sem calos [...]. Olhava para o quadro verde, as letras embaralhadas, bonitas, mas que formavam palavras difíceis e que não entravam na minha cabeça, e pensava em meu pai na várzea encontrando coisa nova para a terra [...]”.* (Itamar Vieira Júnior, *Torto Arado*, 2019, p. 97)

*“Ela [a professora] não sabia por que estávamos ali, nem de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos, se em suas frases e textos só havia histórias de soldado, professor, médico e juiz”.* (Itamar Vieira Júnior, *Torto Arado*, 2019, p. 99).



## RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho trata de um fenômeno frequente nas instituições escolares nas últimas décadas: o discurso patologizante sobre o fracasso escolar. Frente a essa problemática, buscamos como objetivo geral analisar como as queixas referentes ao fracasso escolar têm sido produzidas em uma escola pública de ensino fundamental. Para alcançar esse objetivo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais do Setor Multiprofissional de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Belo Horizonte, que se assemelha muito a uma clínica psicopedagógica. Assim, buscamos responder: como os profissionais do Setor Multiprofissional da escola lidam com as queixas de professores e alunos? A prática desses profissionais revela vieses patologizantes? Como pressupostos teórico-metodológicos utilizados na investigação dos sentidos atribuídos pelos profissionais do Setor Multiprofissional ao fracasso escolar, foram utilizados os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski e da Etnografia em Educação. O diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação possibilitou-nos retirar das entrevistas realizadas a unidade básica de análise desta pesquisa [cognição social situada-afeto-patologização]. A partir da transcrição das entrevistas em *message units*, fizemos a escolha dos casos expressivos para realizarmos as análises contrastivas entre os discursos dos profissionais do Setor Multiprofissional. Como resultados vimos que a trajetória desse setor foi construída a partir de uma lógica de punir e disciplinar os alunos da Escola ABCD. Além disso, o Setor Multiprofissional recebe, em sua maioria, queixas espontâneas e de origem comportamental e/ou afetiva dos estudantes, sendo que as queixas referentes às dificuldades de aprendizagem pouco aparecem ali. Notamos também que existem vários *rich points* nos sentidos que os profissionais atribuem ao fracasso escolar. Assim, concluímos que o Setor Multiprofissional ocupa um lugar de resolução de conflitos na escola e as ações dos profissionais e do setor acabam sendo majoritariamente individuais e revelam, sim, vieses patologizantes. Entretanto, existem discursos críticos dessa prática entre os profissionais desse setor. Frente a aprovação da Lei N. 13.935/2019, buscamos com nossa pesquisa contribuir para a reflexão sobre como tem sido desenvolvido o trabalho de profissionais que já atuam no ambiente escolar com as queixas sobre o fracasso escolar e, dessa forma, construir novos caminhos para os profissionais que iniciarão suas ações com a implementação da lei.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Medicalização da educação. Patologização da educação. Psicologia Histórico-Cultural. Etnografia em Educação.

## ABSTRACT

The study object of this thesis deals with a frequent phenomenon in school institutions in recent decades: the pathologizing discourse on school failure. Faced with this issue, we seek as a general objective to analyze how complaints regarding school failure have been produced in a public elementary school. To achieve this objective, semi-structured interviews were conducted with professionals from the Multiprofessional Sector of a Public Elementary School in the city of Belo Horizonte (Brazil), which is very similar to a psycho pedagogical clinic. Thus, we seek to answer: how do professionals in this Multidisciplinary Sector deal with complaints from teachers and students? Does the practice of these professionals reveal pathologizing biases? As theoretical-methodological assumptions used in the investigation of the meanings, attributed by professionals in the Multiprofessional Sector, to school failure, references of Historical-Cultural Psychology by L. S. Vygotsky and Ethnography in Education were used. The dialogue between Historical-Cultural Psychology and Ethnography in Education allowed us to withdraw from the carried out interviews the basic unit of analysis of this research [situated social cognition-affect-pathologization]. From the transcription of the interviews into message units, expressive cases were chosen in order to conduct the contrastive analysis between the discourses of the professionals in the Multiprofessional Sector. As a result, it was noticed that the trajectory of this sector was marked by a punishing and disciplinary logic towards the students at ABCD School. Thus, we conclude that the actions of these professionals are mostly individual and do reveal pathologizing biases. However, there are critical discourses of this practice among professionals in this sector. In view of the approval of Brazilian Federal Law No. 13.935/2019, we seek, with our research, to contribute to the reflection on how the work of these professionals who already work in the scholar environment has been developed with complaints about school failure and, in this way, build new paths to the professionals who will start their actions with the implementation of the law.

**Key-words:** School-failure; Medicalization of education; Pathologizing of education; Historical-Cultural Psychology; Ethnography in Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Arthur Mesquita estudando em cima da mangueira .....	29
---	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Sinais utilizados nas transcrições .....	74
Tabela 2 – Profissionais do Setor Multiprofissional .....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2000-2020) .....	41
Quadro 2 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2000-2020) - Descritores “transtornos de aprendizagem” .....	42
Quadro 3 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2000-2020) - Descritores “distúrbios de aprendizagem” .....	48
Quadro 4 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2000-2020) - Descritores “fracasso escolar” AND “problemas de aprendizagem” .....	51
Quadro 5 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2000-2020) - Descritores “patologização da educação” .....	56

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ABDA** - Associação Brasileira de Déficit de Atenção

**APA** - Associação Americana de Psiquiatria

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CETIC** - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

**CID** - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

**C.P.** - Centro Pedagógico

**CRAS** - Centro de Referência em Assistência Social

**CREAS** - Centro de Referência Especializado em Assistência Social

**COVID** - Corona Virus Disease

**DSM** - Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**ESF** – Estratégia de Saúde da Família

**ESPII** - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

**FAE** - Faculdade de Educação

**GEPSA** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia-Histórico Cultural

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**NAIP** - Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica

**NAPP** - Núcleo de Apoio Psicopedagógico

**OMS** - Organização Mundial de Saúde

**PNAD** - Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios

**PPG** - Programa de Pós-Graduação

**PUC** - Pontifícia Universidade Católica

**QI** - Quociente de Inteligência

**Rede Penssan** - Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional

**SAS** - Setor de Apoio à Saúde

**SBCDG** - Santa Barbara Classroom Discourse Group

**SEEDF** - Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TDAH** - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

**TOD** - Transtorno Desafiante Opositor

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gérias

**UNB** - Universidade de Brasília

**UNIOESTE** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: Da jornada pessoal ao objeto de pesquisa</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	23
<b>2.1. - O fracasso escolar</b> .....	23
2.1.1. - <i>O fracasso escolar: entre o normal e o patológico</i> .....	24
2.1.3. - <i>Concerta ® para aprender: a patologização da educação</i> .....	35
<b>2.2. A revisão de literatura do Portal CAPES</b> .....	40
<b>CAPÍTULO 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	60
<b>3.1. - A Psicologia Histórico-Cultural</b> .....	60
3.1.1. - <i>Unidade de análise da pesquisa: [cognição social situada-afeto-patologização]</i> .....	64
<b>3.2. - A Etnografia em Educação</b> .....	65
<b>3.3. - O desenho da pesquisa</b> .....	68
3.3.1. - <i>O campo da pesquisa</i> .....	68
3.3.2. - <i>O Setor Multiprofissional</i> .....	70
3.3.3. - <i>A Produção de Material Empírico</i> .....	71
3.3.4. - <i>Procedimentos de análise do material empírico</i> .....	72
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISE CONTRASTIVA DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DOS PROFISSIONAIS DO SETOR MULTIPROFISSIONAL</b> .....	76
<b>4.1. - Os profissionais do Setor Multiprofissional</b> .....	76
<b>4.2. - A trajetória de um setor</b> .....	80
<b>4.3. - Que queixas são essas?</b> .....	90
<b>4.4. - Os discursos sobre o fracasso escolar</b> .....	104
<b>4.5. - A resolução das queixas escolares</b> .....	111
<b>5. - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>ANEXOS</b> .....	131



## **1. INTRODUÇÃO: Da jornada pessoal ao objeto de pesquisa**

Pensando em introduzir esta dissertação ao meu leitor, começo sua escrita apresentando-me enquanto psicóloga que se interessa pela temática da patologização da educação, destacando assim as vivências que me conduziram ao Programa de Pós-Graduação (PPG) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerias (UFMG) e ao porquê de eu me atrair por essa questão.

Iniciei minha formação acadêmica no ano de 2011, quando ingressei na graduação do curso de Psicologia da UFMG. A atuação do psicólogo no campo educacional me interessou logo quando cursei a disciplina de Psicologia Escolar. Foi a partir dela que comecei a me aprofundar na área da Psicologia Social e, assim, entender as questões e os problemas que permeiam a vida humana para além de explicações reducionistas e individuais, mas voltando meu olhar para a complexidade dos meios históricos e culturais nos quais estamos inseridos.

Nesse sentido, em 2015 comecei minha jornada laboral como psicóloga escolar, inicialmente como estagiária numa escola particular de educação infantil em Belo Horizonte. Permaneci nessa instituição por pouco tempo, pois fui selecionada como estagiária de psicologia escolar no Centro Pedagógico (C.P.) da UFMG. Foi no C.P. que tive minha primeira vivência com as questões que envolvem o fracasso escolar – em outras palavras, as dificuldades que alunos possuem nos seus processos de aprendizagem e/ou em seus comportamentos -, enquanto profissional do campo psi. Nesse espaço escolar, notei como frequentemente o psicólogo cumpria um papel de disciplinador e pessoa responsável por “detectar e sanar” anormalidades que prejudicassem a aprendizagem e/ou o comportamento dos estudantes. Dessa forma, era comum punirmos, advertirmos e encaminharmos um número expressivo de alunos para clínicas psicopedagógicas, visando avaliações neuropsicológicas que pudessem identificar supostos transtornos.

Desde então, comecei a me incomodar com essa lógica de ação de psicólogos dentro das escolas: se a recorrência de alunos com queixas escolares é tão alta – chegando a ser cotidiana-, o problema será mesmo no nível individual? Estaríamos vivenciando uma epidemia de transtornos mentais, então? Quando os alunos não são diretamente os responsáveis por esses problemas, seriam mesmo as famílias as responsáveis? Temos tantas famílias “desajustadas”? E a escola enquanto instituição que se insere numa sociedade capitalista e de desigualdades? Ela não reproduziria e produziria seus próprios sintomas, exclusões e injustiças?

Em meio a tantos incômodos e questionamentos, conheci a professora doutora Deborah Rosária Barbosa do Departamento de Psicologia da UFMG, com quem trabalhei o restante da minha graduação. Foi por meio da parceria e instrução de Deborah que compreendi o fenômeno da patologização da saúde mental:

Com a biologização da psiquiatria, o sofrimento psíquico é equalizado como déficit biológico desvinculado do entorno social. Aqui vem um segundo aspecto importante da psiquiatria biológica: esse desarranjo biológico é visto como objeto de correção objetiva sem maiores compromissos políticos. Reificada no orgânico, a doença deixa de ser pensada como fenômeno político comprometido com questões como a da adequação às exigências sociais que circundam o indivíduo (SAFATLE *Et Al*, 2021, p. 144).

Ao me graduar, realizei alguns trabalhos em escolas públicas de Belo Horizonte, onde capacitava professores dentro de alguma temática em que identificavam dificuldades, realizava também oficinas psicopedagógicas com os alunos a fim de ensejar debates e reflexões críticas a respeito de diferentes problemáticas (como discussões sobre gênero e sexualidade, escolha profissional, preconceitos sociais). Trabalhei ainda por seis meses na Secretaria Municipal de Pedro Leopoldo onde auxiliava os docentes com alunos da educação especial, durante as aulas.

Desde 2018, sou coordenadora e psicóloga escolar do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPP) no Cursinho Equalizar da UFMG. O Equalizar é um cursinho da UFMG sem fins lucrativos que visa transformar a sociedade por meio da educação e do voluntariado. Por meio do projeto, são ofertados cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o Ensino Técnico para alunos das redes municipal e estadual de ensino da Grande BH e região metropolitana. Lá desenvolvo atividades trabalhando questões pertinentes à saúde mental dos alunos e docentes, prestando suporte psicopedagógico para a equipe do cursinho.

Em todos esses anos atuando como psicóloga escolar e em todas essas instituições eram notórios para mim os discursos patologizantes sobre o fracasso escolar, bem como a força que a medicalização vem ocupando nos espaços educacionais. As pesquisas sobre a patologização da educação me mostraram que a minha percepção sobre esse movimento, de individualizar e responsabilizar os alunos e suas famílias pelos problemas de escolarização, não estava equivocada e, como consequência, está ocorrendo a medicamentação cada vez maior de crianças e adolescentes.

É importante, neste contexto, compreender as diferenças entre os conceitos de medicalização, medicamentação e medicação, uma vez que não são sinônimos. Medicalização compreende o processo das ciências médicas englobarem e tratarem os fenômenos sociais, culturais, históricos e políticos da vida; medicamentação se refere a lógica de resolver

problemas comuns à existência humana, como de ordem patológica, através do uso de medicamentos; medicação, por sua vez, é a ação de medicar.

Uma pesquisa realizada por Carvalho, Brant e Melo (2014) sobre as exigências de produtividade na escola e no trabalho e o consumo de metilfenidato<sup>1</sup>, identificou o uso dessa medicação por pessoas reconhecidamente saudáveis. Segundo os pesquisadores, alguns desses indivíduos assumiram utilizar o medicamento como uma ferramenta para obter “melhorias” em sua produtividade na escola e no trabalho, desconsiderando seus efeitos colaterais. Sobre o consumo dessa substância, os pesquisadores explicaram:

As anfetaminas pertencem a uma classe de estimulantes produzidos e comercializados tanto legal quanto ilegalmente. Entre os produtos farmacêuticos produzidos de forma legal, que às vezes são desviados para uso recreativo, encontra-se o metilfenidato – Ritalina e Concerta, marcas comercializadas no Brasil. Apesar da trajetória dessa substância, esses medicamentos são socialmente reconhecidos, por sua “excelência”, como os dispositivos terapêuticos mais indicados para o tratamento de TDAH, pela farmacoterapia, por aumentar a atenção e a cognição (CARVALHO; BRANT; MELO, 2014, p. 593).

Outro ponto relevante dessa pesquisa é o apontamento que os autores fazem sobre a terapêutica do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ser realizado de forma considerável, por via medicamentosa. Ao associar os baixos desempenhos estudantis a supostos transtornos, como o TDAH, os diagnósticos se tornaram frequentes e indiscriminados. Como consequência:

A educação se exime de falhas institucionais, a produção e o consumo do medicamento exuberam, a saúde pública trata de seus “doentes” medicalizando-os, a família se conforta em “lavar as suas mãos”, em propor ações “resolutivas” para seus problemas, e o capitalismo neoliberal se nutre com os frutos que cultivou (CARVALHO; BRANT; MELO, 2014, p. 594-595).

Esher e Coutinho (2017), em um estudo com o objetivo de apresentar os movimentos para o uso do metilfenidato no país, a partir do conceito de farmacêuticalização<sup>2</sup> da sociedade, trazem dados que mostram como a produção e consumo desse químico tem crescido nos últimos anos e se mostrado preocupante. Segundo levantamento, realizado em 2013, pela International Narcotics Control, a produção global da substância bateu recorde de 63 toneladas. O trabalho ainda aponta:

Ainda em 2012, EUA, Canadá, Alemanha, Espanha, Suíça, Países Baixos, Brasil, Suécia, Israel, África do Sul e Austrália estavam entre os principais consumidores do medicamento. Pesquisa Nacional sobre Acesso, Utilização e Promoção do Uso Racional de Medicamentos (PNAUM), um estudo transversal realizado no Brasil entre os anos

---

<sup>1</sup> Substância ativa encontrada nas medicações para o tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

<sup>2</sup> “Pode ser definido como a tradução ou a transformação das condições humanas, recursos e capacidades em oportunidades de intervenção farmacêutica” (ESHER; COUTINHO, 2017, p. 2572).

de 2013 e 2014 encontrou o metilfenidato entre os medicamentos mais usados em doenças crônicas entre crianças de 6 a 12 anos (ESHER; COUTINHO, 2017, p. 2572).

Haja vista essa problemática do uso desmedido do metilfenidato para tratamento de supostos casos de TDAH, utilizamos em nosso título um dos nomes comerciais da substância – Concerta – com o intuito de fazermos uma crítica à concepção patologizante do fracasso escolar. Dito isso, neste trabalho, nosso objetivo não é o de fazer uma análise sobre o uso do referido medicamento.

O debate sobre a patologização da educação e a conseqüente rotulação de jovens com as mais variadas patologias – que em alguns casos chegam a ter sua existência questionada pela ciência -, além da crescente medicamentação da juventude que decorre desse processo, é objetivo de inúmeros outros estudos na atualidade (DECOTELLI ET AL, 2013; SIGNOR ET AL, 2017; COLLARES; MOYSÉS, 1994; BRANT; CARVALHO, 2012). Esses trabalhos têm apresentado um consenso em como a escola, enquanto instituição social, acaba por ser isenta de sua responsabilidade na produção do fracasso escolar, à medida que desvia o foco do problema para supostas patologias que os estudantes possuíam.

Vendo minha prática laboral tão marcada por essa questão da biologização da vida e reconhecendo os apontamentos das pesquisas sobre o assunto, me vi motivada a pesquisar sobre o tema. Foi assim que em 2019 entrei para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, onde meu trabalho se insere na linha de pesquisa de Psicologia e Psicanálise da Educação. Nesse curso de pós-graduação faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia-Histórico Cultural na Sala de Aula (GEPSA).

Sendo assim, a princípio, meu trabalho estava planejado para responder à seguinte questão: as queixas escolares formuladas pelos professores, sobre o fracasso escolar dos alunos do ensino fundamental, apresentam vieses patologizantes? O objetivo geral era analisar como as queixas referentes ao fracasso escolar têm sido produzidas pelos professores de ensino fundamental na escola. Como objetivos específicos, pretendia-se compreender de que maneira essas queixas são acolhidas no espaço da escola e entender quais encaminhamentos elas têm recebido. Segundo Souza (2020, p. 16), as queixas escolares podem ser entendidas como “demandas psicologizando e patologizando as dificuldades vividas pelas crianças na escola”, entre essas queixas estariam dificuldades para ler e escrever, desinteresse pelas aulas, distração, agitação dentro da sala, agressividade com os colegas e docentes, desobediência às regras etc.

Para atingir esses objetivos, este estudo pretendia realizar uma pesquisa de caráter etnográfico em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em Belo Horizonte, Minas

Gerais, que tem uma característica que a torna especial frente às demais: possuir um setor denominado “Setor Multiprofissional”, que conta com a presença de pedagogos, psicóloga e assistente social. Esse setor opera como uma clínica psicopedagógica dentro da escola, para onde são encaminhadas as queixas escolares sobre problemas de aprendizagem e comportamento dos discentes. Entretanto, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19 em 2020, quando estávamos prestes a começar a pesquisa de campo.

É importante salientar que a pandemia, além de trazer a necessidade de reconfigurar nossa pesquisa, dado o isolamento social que cancelou aulas presenciais em todo território brasileiro, nos obrigou a elaborar uma nova estratégia metodológica que viabilizasse o trabalho. Além disso, tivemos que lidar com o duro cenário de adoecimento físico e mental, milhares de mortes, desemprego, pobreza e distância física em relação àqueles que amamos, em um contexto de caos social que impactou também o andamento e execução deste estudo.

Dessa forma, para viabilizar a pesquisa optamos por realizar entrevistas semiestruturadas por meio das plataformas Zoom e Google Meet com os profissionais que trabalham no Setor Multiprofissional. A pergunta de estudo foi então transformada para: como os profissionais do Setor Multiprofissional da escola lidam com as queixas de professores e alunos? A prática desses profissionais revela vieses patologizantes? O objetivo geral foi analisar como as queixas referentes ao fracasso escolar têm sido produzidas em uma escola pública de ensino fundamental e recebidas e tratadas no Setor Multiprofissional. Os objetivos específicos se mantiveram os mesmos.

Como pressupostos teórico-metodológicos para desenvolver a pesquisa, utilizamos a Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski e a Etnografia em Educação, proposta pelo Grupo de Discussão da Sala de Aula de *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG). Por conseguinte, nas análises contrastivas das entrevistas realizadas, nosso trabalho considerou o caráter histórico e dialético da construção dos sujeitos, articulando, assim, o macro e o micro, ou seja, a relação entre parte e todo que constrói os sentidos e significados para o fracasso escolar.

Por fim, com objetivo de explicitar como se dá a organização deste trabalho, descreveremos aqui sua estrutura. No primeiro capítulo, realizamos uma revisão de literatura que serviu para apresentar os principais conceitos desta pesquisa e, ainda, contextualizar histórica e culturalmente o fenômeno do fracasso escolar. Mostramos ainda a pesquisa que fizemos na Plataforma de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), buscando literaturas produzidas em nível de pós-graduação. Isso nos permitiu assimilar, no geral, o que outras pesquisas de nível de pós-graduação têm apresentado com relação às interpretações concernentes ao fracasso escolar. No capítulo dos pressupostos teórico-

metodológicos foi exposto o diálogo entre Psicologia Histórico-Cultural e Etnografia em Educação e como elas nortearam o presente trabalho. Já o capítulo seguinte apresenta as análises contrastivas das sequências discursivas dos profissionais do Setor Multiprofissional discutindo o caráter atual nos discursos dos profissionais da educação dessa instituição a respeito das falhas de escolarização. Finalizando a dissertação, temos as considerações finais, onde se buscou retomar os pontos cruciais debatidos no estudo e, assim, apontar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação para nossa pesquisa.

## CAPÍTULO 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao nos debruçarmos na temática das interpretações patologizantes sobre o fracasso escolar é inescusável compreendermos o contexto que leva à produção das diferentes visões com relação a esse fenômeno.

Portanto, a primeira parte do capítulo (item 1.2 – *O fracasso escolar*) explicita do que vem a ser o fracasso escolar e também suas interpretações patologizantes. Para isso, utilizaremos como referencial teórico as pesquisas que se destacaram na área, como as de Patto (2015), Moysés e Collares (1994; 2016) e Gomes (1995).

A segunda parte (item 1.3 – *A revisão de literatura do Portal CAPES*), por sua vez, expõe as buscas realizadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por estudos em nível de pós-graduação – mestrado e doutorado. Esse tópico se dedica a apresentar uma revisão da literatura acerca do fracasso escolar. O objetivo dessa revisão bibliográfica é assimilar, no geral, o que outras pesquisas de nível de pós-graduação têm apontado sobre as interpretações referentes ao fracasso escolar, situando assim a pesquisa no campo da psicologia da educação. Dessa forma, propicia-se o diálogo com trabalhos que, tanto discutem o referido fenômeno a partir da Psicologia Histórico-Cultural, uma das abordagens teóricas utilizada neste trabalho, quanto o diálogo com aqueles estudos realizados a partir de outros vieses teóricos. Permite-se, por conseguinte, conhecer o que vem sendo discutido sobre o tema e entender o que esta pesquisa pode avançar nesse campo do conhecimento.

### 2.1. - O fracasso escolar

Ao fomentar o debate sobre os discursos patologizantes que permeiam o fracasso escolar, compreendemos que ambos os fenômenos – fracasso escolar e patologização – são produzidos por uma cultura em determinado período histórico. Nesse sentido, faz-se imprescindível estudarmos o contexto que os produziu e disseminou, pois será a partir desse estudo que poderemos compreender quais são os interesses que originaram e ainda sustentam a recorrência dos referidos fenômenos.

Consideramos necessário salientar que este estudo considera como fracasso escolar um fenômeno que é motivo de interesse e investigação científica por parte da comunidade acadêmica desde o surgimento das instituições escolares, e que diz respeito às dificuldades e problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Neste tópico, desenvolveremos, então, a temática da patologização da educação. Entretanto, não nos ateremos à discussão da produção do fracasso escolar, uma vez que essa discussão vem sendo amplamente contemplada em inúmeras pesquisas atuais. Nosso foco aqui

é principalmente apresentar do que vem a ser a patologização, como e por que ela vem atravessando o campo da aprendizagem e do comportamento de estudantes de escolas públicas. E buscamos investigar quais as consequências do processo de “biologização” do fracasso escolar para a educação.

Sabemos que no decorrer dos momentos históricos várias foram as causas atribuídas ao fracasso escolar, sendo a medicalização/patologização, causas que vieram à tona desde a década de 1970, para responder por que os estudantes não aprendem conforme o esperado pelas escolas. A seguir, entenderemos com mais detalhes todas essas questões, compreendendo, assim, como as instituições escolares vêm se apropriando de discursos individualistas para se isentarem da responsabilidade do próprio fracasso que produzem.

### 2.1.1. - *O fracasso escolar: entre o normal e o patológico*

Entre as principais obras brasileiras sobre a não aprendizagem de crianças oriundas de classes populares destaca-se a de Maria Helena Souza Patto: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Publicado pela primeira vez em 1990, o livro chega atualmente à sua quarta edição, atualizada em 2015. Fruto da tese de livre-docência da autora, o livro tornou-se referência elementar nos estudos sobre a produção do fracasso escolar por fazer densa revisão de literatura crítica a respeito do fenômeno. Além disso, o trabalho ainda: “tece uma crítica radical e contundente à psicologia, na medida em que concentra o foco de sua investigação nas diferenças individuais, traduzindo-as como inaptidão, incapacidade e inferioridade, principalmente em relação às crianças de classes populares” (KOHATSU, 2015 apud PATTO, 2015, p. 21).

Na referida obra, Patto (2015) aponta como um dos principais marcos da função da escola nas sociedades capitalistas a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Se com os adventos da Revolução Francesa (1789-1799) e da Revolução Industrial (1760-1840), as instituições escolares se consolidaram como espaço de transformação da humanidade, prometendo a redenção da ignorância e da opressão, a Primeira Grande Guerra ceifou essa ideia, afinal: “a posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração” (PATTO, 2015, p. 52).

Nesse contexto ganha força o movimento escolanovista que se propaga com o ideal de rever os princípios da educação, construindo uma escola para a paz e a democracia. Conforme Patto (2015), os pedagogos liberais do início do século XX, possuíam a ideia ingênua, embora bem-intencionada, de que seria possível às escolas construir uma sociedade de classes, porém igualitária. É em meio a esses ideais meritocráticos de sociedade que desponta a psicologia



científica como responsável pelas explicações e mensurações das diferenças individuais. Para a autora, a análise dessa ciência se torna, então, fundamental para compreender o cerne das pesquisas e dos discursos educacionais sobre o fracasso escolar que estão presentes nos países capitalistas nos últimos séculos.

O aumento expressivo da demanda social por escola na Europa e nos Estados Unidos culminou na necessidade de explicar as diferenças de rendimento escolar entre os estudantes. Aos médicos foi delegada, então, a tarefa de se tornarem os primeiros especialistas a elucidar as dificuldades de aprendizagem. Nesse mesmo período observou-se a corrida para a construção de instrumentos de medida das diferenças individuais, os chamados testes psicológicos, nos meios acadêmicos desses países. Diz Patto (2015):

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros de cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação dessa categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 2015, p. 65).

Entretanto, a partir de meados dos anos 1930, com o fortalecimento e disseminação da Psicanálise, principalmente no meio médico, há um novo contorno para as interpretações das crianças que fracassavam na escola. Se antes eram tidas como anormais, por possuírem supostas disfunções fisiológicas ou mentais, com a incorporação dos conceitos psicanalíticos às vivências escolares, a nova interpretação era a de que seriam crianças-problema. O que estava em voga não eram mais somente as anormalidades genéticas e orgânicas, mas também os desajustes advindos dos meios familiares.

A nova palavra de ordem é a *higiene mental escolar*. Com intenções preventivas, as clínicas de higiene mental e de orientação infantil disseminaram-se no mundo a partir da década de 1920 e se propõem a estudar e corrigir os desajustamentos infantis. Sob o nome de psicoclínicas, clínicas ortofrênicas, clínicas de orientação ou clínicas de higiene mental infantil, elas servem diretamente à rede escolar através do diagnóstico, o mais precocemente possível, de distúrbios da aprendizagem (PATTO, 2015, p. 68).

Patto (2015) aponta para o perigo dessa mudança de discurso que a princípio parece um avanço por trazer evidências para o meio em que os sujeitos se desenvolvem: nasce aí a concepção de “culturas inferiores”. Essas culturas seriam “grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produziriam crianças desajustadas e problemáticas” (PATTO, 2015, p. 69). Essa concepção é fruto do preconceito de inúmeros pesquisadores dessa época, levados pela ideia de que aqueles grupos de pessoas que não participavam da cultura hegemônica seriam primitivos. O auge dessas correntes teóricas imbuídas de discriminação se deu com a formulação da Teoria da Carência Cultural, nos anos 1960.

Como apresentamos até agora, o fracasso escolar está intimamente ligado ao próprio surgimento das instituições escolares em sociedades capitalistas. Ao longo das décadas, conforme eram formuladas novas teorias sobre o desenvolvimento do ser humano, o fenômeno da não aprendizagem foi ganhando diversas roupagens, infelizmente, a maioria delas impugnadas por visões preconceituosas e reducionistas da espécie humana. Nossa intenção aqui, como exposto no princípio do capítulo, não é focar em debater amplamente a construção desse fenômeno. Entretanto consideramos pertinente expor, de forma breve, o que foi cada uma dessas concepções sobre o fracasso escolar, afinal, algumas delas ainda se mostram na fala e ações de educadores e profissionais de saúde brasileiros.

Gomes (1995), em sua dissertação “Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de ‘maus’ e de ‘bons’ alunos e suas representações”, ao analisar os aspectos sociais, escolares e linguísticos do fracasso escolar pelo prisma psicológico, a autora apresenta cada uma das concepções, a respeito do fracasso escolar, desenvolvidas ao longo do tempo, sendo elas: concepção organicista; concepção cognitivista; concepção dos transtornos afetivos da personalidade; concepção do handicap sociocultural (ou da Teoria da Carência Cultural).

Segundo Gomes, a concepção organicista é marcada pela relevância da atuação dos médicos higienistas na vida familiar e escolar, no século XIX. Aos médicos, nesse período, cabia o papel de higienizar a cultura popular, ou seja, não mais lhes competia apenas a função de diagnóstico e tratamento de doenças físicas, mas também de prescritores de normas de conduta e moral. Conforme Zucoloto (2007), as “teorias” raciais no pensamento médico, a partir de 1870, foram responsáveis pela ideia da regeneração dos brasileiros por meio da educação em uma escola higienista. Para essas teorias, desigualdades sociais se confundiam com “desigualdades naturais”, e assim, conforme seus teóricos, diferenças raciais eram responsáveis por tais disparidades sociais, ou seja, eram teorias marcadamente racistas.

Dentro dessa concepção destaca-se a criação das teorias da Lesão Cerebral, da Lesão Cerebral Mínima e da Disfunção Cerebral Mínima para explicarem os sintomas de hiperatividade e desatenção nas crianças. Essas teorias localizavam no corpo – mau desenvolvimento do cérebro, parto prematuro, icterícias e epilepsia – as causas desses comportamentos inoportunos dos jovens. Segundo Gomes (1995), as consequências da concepção organicista era a de que suas teorias desconsideravam as variáveis pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem e apoiavam a criação de classes especiais para aqueles estudantes com dificuldades.

A segunda concepção é a cognitivista. Essa concepção se desenvolveu após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), tendo sido desenvolvida na França, nos Estados Unidos da América e na Grã-Bretanha. Com os nomes de Psicologia Escolar e Psicologia da Educação, originaram-se

com base na psicologia, pretendendo fazer crítica à concepção organicista. Embora tenha surgido como contraponto às posições organicistas, essa concepção mais compactua e segue essa visão, do que propriamente rompe com seus paradigmas (Gomes, 1995).

A mudança se manifesta quando as investigações ficam mais na esfera intelectual e não na esfera cerebral; as funções psicológicas é que são estudadas e não as estruturas nervosas; passa-se do orgânico ao funcional; do físico ao psicológico. Manifesta-se uma ruptura quando se desencadeia uma discussão oposicionista a respeito do conceito de “dislexia”. Porém, a posição cognitivista guarda sólidos elementos de continuidade com a posição organicista. (GOMES, 1995, p. 43).

Como efeito dessa concepção, Gomes (1995) aponta para o grande êxito que ela obteve nas instituições escolares, o que levou o psicólogo a ocupar o espaço antes tomado por médicos. Agora seria função do profissional da psicologia diagnosticar, por meio dos testes psicológicos, aquelas crianças que não estavam aprendendo conforme o esperado. Assim, é nesse período que começa a se intensificar o movimento de psicologização da educação.

A terceira concepção diz respeito aos Transtornos Afetivos da Personalidade. Conforme Gomes (1995), por meio da Psicanálise, inúmeros estudos postulando perturbações afetivas ou características de personalidade como causas das dificuldades de aprendizagem foram realizados. Para os psicanalistas tais dificuldades seriam, na realidade, sintomas dos estados afetivos das crianças advindos das suas relações familiares e, também, das relações entre crianças e educadores. Assim, as relações afetivas poderiam funcionar tanto como causa como consequência das chamadas dificuldades de aprendizagem.

Se a Psicanálise ousou ir além dos determinismos biológicos nas explicações das dificuldades de escolarização, trazendo luz aos componentes das relações sociais dentro das escolas, ela acabou por si só gerando outro reducionismo ao enfatizar os conflitos familiares na centralidade da complexidade do fracasso escolar. Signor e Santana (2016) explicam que, ainda que a família tenha parcela da responsabilidade, o comportamento é, como dizia Vigotski, fruto de múltiplos fatores que extrapolam o contexto familiar. Afinal a cultura como um todo orienta as ações individuais. Nenhum dos elementos culturais age de forma direta, mas é a dialética entre fatores externos e internos que norteia o comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, Gomes (1995) entende que, como consequência dessa concepção, gera-se a patologização das dificuldades de aprendizagem, uma vez que crianças com mau desempenho escolar são submetidas a diagnósticos médico-psicológicos.

A quarta e última concepção diz respeito ao *handicap* sociocultural ou Teoria da Carência Cultural. Originária nos Estados Unidos na década de 1960, essa concepção tem como partidários aqueles que acreditam que as culturas das classes dominantes são “superiores” e, sendo assim, as pessoas de classes dominadas viveriam uma “pobreza cultural” (Gomes, 1995).

Consequentemente, para a Teoria da Carência Cultural “crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes da zona rural; são imaturas; são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora e não ensinam aos filhos [...]” (COLLARES; MOYSES, 2016, p. 23).

Essa visão do fracasso escolar leva, então, à interpretação de que crianças de classes subalternas são inferiores, detentoras de carências e limitações que lhes refreariam a capacidade de aprender. Ou seja, conforme tal concepção, basicamente infere-se que pessoas em situação de pobreza estariam confinadas a um contexto de não aprendizagem, já que suas carências ocasionariam atrasos intelectuais.

Fortalecendo a discussão de Gomes (1995) sobre o questionamento às escolas, Patto (2015) fala ainda a respeito da concepção de fracasso escolar devida a *fatores intraescolares*. Essa tendência de pesquisa, iniciada nos anos 1970, inaugurou a onda de investigações dedicadas a compreender esses *fatores intraescolares* e suas relações com a seletividade social engendrada intramuros escolares. Em outras palavras, tais estudos buscavam compreender a participação do próprio sistema escolar na produção das dificuldades e evasão escolares.

Além da ruptura temática, garantida pela atenção renovada a práticas constitutivas da vida na escola, esses projetos também trouxeram consigo uma ruptura política, ao superar a concepção liberal sobre o papel da escola – segundo a qual estaria na vanguarda das mudanças sociais – e ao negar a tese reprodutivista que, ao atribuir à escola um lugar meramente mantenedor da ordem social vigente, resultou numa dificuldade de percepção de seu papel transformador da estrutura social em vigor (PATTO, 2015, p. 142).

No Brasil, essa concepção, iniciada por sociólogos orientados por análises macroscópicas dos fenômenos educacionais, por mais que tenha trazido um novo norte às pesquisas sobre o fracasso escolar, ao ressaltar o papel que a própria escola desempenha nas falhas educacionais, não conseguiu romper totalmente com a tendência de culpabilizar crianças e famílias. Patto (2015) diz que a essa visão foram apenas acrescidas considerações sobre o ensino de má qualidade que é ofertado aos estudantes. Nesse sentido, começam a existir, concomitantemente, discursos da precariedade da escola pública e discursos sobre como a pobreza à qual algumas crianças estão submetidas as tornam portadoras de dificuldades (de desenvolvimento cognitivo; de aprendizagem etc.).

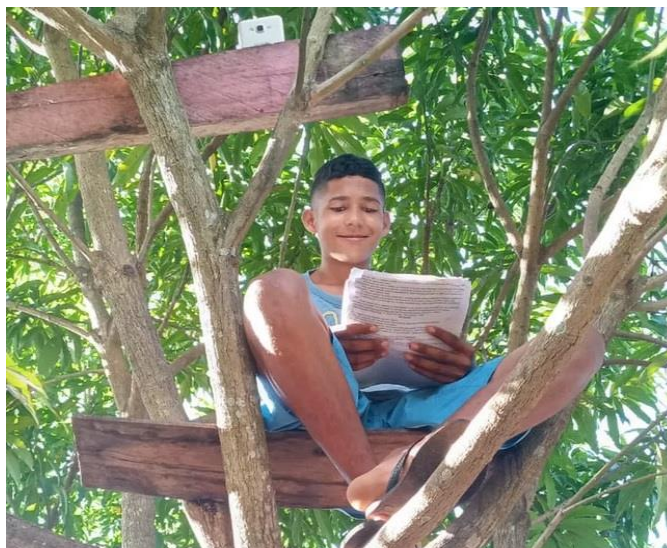
Entendemos que exista ainda uma última concepção a respeito do fracasso escolar, que denominamos de Psicologia Escolar Crítica. Despontando no Brasil a partir da década de 1980, tendo principalmente como origem as pesquisas de Maria Helena Souza Patto (2015), Maria Aparecida Afonso Moysés e Cecília Azevedo Lima Collares (1997), essa concepção tem como preceitos teóricos o Marxismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural.

Conforme essa compreensão, o fracasso escolar não é determinado biologicamente, mas é uma construção histórica, cultural, social, política e pedagógica. Para os pesquisadores dessa concepção, a análise dos problemas de aprendizagem deve ser feita com base nas relações e sentidos que se estabelecem no cotidiano da escola e na interação desta instituição com a sociedade (Zucoloto *et al.*, 2019). A Psicologia Escolar Crítica é responsável ainda por inúmeros estudos que vêm denunciando a patologização dos processos educacionais e mostrando seu impacto tanto para a educação brasileira, como para seus estudantes.

Como pudemos perceber até aqui, as diferentes visões sobre o fracasso escolar estão intrinsecamente ligadas ao contexto histórico-cultural das sociedades ocidentais e às percepções de ser humano que são construídas por pesquisadores do desenvolvimento no decorrer desses períodos históricos. São os interesses da nossa sociedade capitalista sobre a função da escola para a manutenção de seu funcionamento, somados aos diferentes entendimentos concernentes à espécie humana que têm ditado as múltiplas interpretações a respeito dos problemas de escolarização das crianças.

Vimos que as explicações biologicistas despontam desde o início dos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem e, a partir da década de 1970, tornaram-se leitura hegemônica. Não à toa aumenta, cada vez mais, o número de clínicas de psicopedagogia voltadas para o diagnóstico dos chamados transtornos de aprendizagem. Nesse sentido, dando sequência à nossa discussão, apresentamos, no tópico a seguir, o que vem a ser o conceito de medicalização/patologização e como esse fenômeno vem atravessando o campo educacional e escolar.

### 2.1.2. - A medicalização e a patologização da vida



Arthur Mesquita estudando em cima da mangueira. - Foto: Lúcia Ribeiro/Arquivo PessoalFonte: G1, março de 2021.

Na imagem acima, vemos o jovem Artur Mesquita, adolescente de 15 anos, sentado em cima do galho de uma mangueira, onde chegou a improvisar a construção de uma escada, um banco e um suporte para apoiar o celular. Foi ali, no alto da árvore, que o estudante conseguiu sinal para acessar a internet e, assim, acompanhar as aulas, que agora têm sido oferecidas online, devido ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

Essa imagem foi exibida em uma reportagem que foi ao ar no dia 21 de março de 2021, pelo Fantástico, programa da Rede Globo (G1, 2021). Apesar do tom romantizado que a reportagem deu à situação, o que gerou inúmeras críticas do público nas redes sociais, essa é a realidade não só do aluno da rede pública de ensino da zona rural de Alenquer, município no oeste do Pará, mas também de inúmeras outras crianças e adolescentes brasileiros, oriundas de classes socioeconômicas pobres, que estão sendo obrigados a terem acesso precário às aulas remotas ou até mesmo a evadirem da escola por falta de recursos financeiros e tecnológicos.

A razão pela qual elucidamos aqui o caso do jovem Arthur Mesquita é o contexto histórico e social atípico no qual nossa pesquisa foi desenvolvida e que, é claro, delimitou contornos diferentes não só para nosso estudo, mas para toda a humanidade no geral. Estamos nos referindo à pandemia de Covid-19, originalmente detectada por médicos e pesquisadores na Província de Wuhan, na China, no final de 2019, local esse estabelecido como marco zero da doença, em um mercado de animais vivos.

Identificada como decorrente de um Corona Vírus, a doença foi nomeada de Covid-19 e começou a se propagar rapidamente pelo mundo, como reflexo do rápido tráfego internacional de pessoas na atualidade. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou a nova variante do Corona Vírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) (Júnior; Moraes, 2020).

Em 11 de fevereiro de 2020, o Grupo de Estudos de Coronavírus do Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus nomeia o vírus como SARS-Cov-2 que significa *Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus* (GORBALENYA, 2020) e, logo após, a doença também é nomeada, passando a se chamar Corona Vírus Disease – COVID. Para compor o nome da doença adicionou-se o ano de seu surgimento, sendo assim estabelecida COVID-19. Essa nomenclatura é adotada com base a se desvincular de uma localização geográfica, um animal, um indivíduo ou um grupo de pessoas, além de que o termo fosse pronunciável e relacionado à doença (OPAS, 2020). Assim nomenclaturas como a da gripe espanhola caem em desuso por trazer questões de nível xenóforo, político, racista ou assemelhados. Então, o desconhecido patógeno passa a se chamar SARS-CoV-2, em português conhecido por Síndrome Respiratória Aguda Severa e a doença causada por ele é a COVID-19. Devido então a gravidade da escalada da COVID-19, pesquisas avançam no início de 2020 no mundo inteiro para o combate rápido a esse novo vírus do sistema respiratório sob várias facetas como: transmissibilidade, permanência ativa em ambientes fora do hospedeiro, letalidade, morbidade, dentre outros (JÚNIOR; MORAES, 2020, p. 129 e 130).

O alto número de contágios, decorrentes da alta transmissibilidade da doença, e a imprevisibilidade dos sintomas causados por um vetor até então desconhecido e que tem se demonstrado grave em muitos indivíduos, vem levando os sistemas de saúde de vários países ao colapso. Devido à urgência da situação, a fim de se controlar os números de contágios e evitar o esgotamento dos hospitais, coube aos governos federais adotarem medidas de isolamento e distanciamento social. Isso impactou diretamente o funcionamento de diversos estabelecimentos, como comércios, restaurantes e escolas que tiveram que fechar suas portas momentaneamente, assim como impactou a condução de pesquisas empíricas, como a que eu planejei fazer nesta dissertação (isto será desenvolvido no capítulo dos pressupostos teórico-metodológicos).

Desde então, a escalada da Covid-19 pelo planeta já causou até o dia 12 de abril de 2021 – quando este texto foi escrito - 2.917.316 mortes no mundo, segundo dados divulgados no Jornal Estado de Minas (2021). No Brasil o cenário é bem alarmante. Devido à postura negacionista adotada pelo atual presidente da república, Jair Bolsonaro, de se posicionar de forma a minimizar a gravidade da infecção; sendo contrário às medidas sanitárias defendidas pela ciência como forma de controle do vírus –o uso de máscaras e álcool em gel; o distanciamento social; apoiando falsos tratamentos médicos, que além de se mostrarem ineficazes, têm ocasionado outros problemas graves de saúde àqueles que têm recorrido a eles; os problemas na compra e a lentidão na vacinação na população, o Brasil já totaliza até abril de 2021, 13.482.023 casos de contágio, e o estarrecedor número de 353.137 mortes (Gazeta do Povo, 2021).

Conforme aponta a BBC News (2021), apesar de possuir apenas 3% da população mundial, o Brasil concentrava, até o dia 2 de abril de 2021 um terço das mortes diárias por Covid 19. Ainda segundo o jornal, as estimativas apontam que morriam em média cerca de 4 mil cidadãos por dia no país, e o número de mortes já tendo ultrapassado oficialmente a soma de 440 mil pessoas, levando em consideração que muitos falecimentos não estão sendo oficialmente declarados.

É nesse cenário de caos social, onde o Brasil vive a pior crise sanitária da história, que o país bate recorde de desempregos em quase 30 anos, com 13,4 milhões de brasileiros sem ocupação, conforme dados do IBGE (Folha de São Paulo, 2021). Por outro lado, reportagem do portal Agência Brasil (2021) sobre a fome no Brasil no ano de 2020, mostrou que o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan), indicou que 19 milhões de cidadãos passaram fome nos últimos meses do ano passado, além de mais da metade das famílias brasileiras terem convivido com algum grau de insegurança alimentar.

Voltando à situação do menino Arthur e de tantos outros estudantes brasileiros, a educação escolar vem sofrendo sérios impactos com o fechamento das escolas, imposto como uma das medidas de contenção do vírus. Como mostram os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2020, se antes da pandemia a evasão escolar no Brasil afetava 1,3 milhão de crianças e adolescentes, com o isolamento social, essa evasão saltou para a casa dos 4 milhões de jovens, ou seja, atingimos o patamar de 5 milhões de potenciais estudantes fora da escola (G1, 2021).

Com as aulas remotas instituídas como forma de suprir o ensino presencial, os estudantes de baixa renda são os que se encontram mais prejudicados com a nova modalidade de aula vigente.

Um estudo do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) mostra que entre os mais ricos, 96,5% das casas têm sinal de internet, enquanto entre os mais pobres 59% não conseguem navegar na rede.

(...)

Dentro desse contexto, a falta de acesso tecnológico é apenas um dos problemas que acompanham a adoção da educação à distância. Sem aulas presenciais, muitos estudantes também perderam a principal refeição do dia, até então garantida pela merenda escolar (G1, 2020).

Mas, afinal, o que o contexto da pandemia de Covid-19 tem a ver com a patologização do fracasso escolar? Inicialmente, devemos nos lembrar que ao adotarmos os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, compreendemos que os sujeitos se constroem histórica e dialeticamente, ou seja, o desenvolvimento individual se constrói a partir do desenvolvimento coletivo e, assim, os indivíduos vão dando sentido para o que lhes é ensinado em seus grupos culturais (Gomes; Dias; Vargas, 2015). Dessa forma, inevitavelmente, vivenciar uma pandemia afeta drasticamente tanto a maneira como os grupos sociais, quanto os seus membros, irão se apropriar da cultura e dar sentido ao mundo ao seu redor. Sendo assim, não poderíamos ignorar esse importante e lamentável fato da história.

Para explicarmos o segundo motivo pelo qual é imprescindível trazermos à tona a pandemia, necessitamos primeiro elucidar do que se trata a patologização, assim como a medicalização, conceitos centrais deste trabalho. Ambos os fenômenos são muito mais amplos que o campo escolar e educacional e dizem respeito à vivência da sociedade como um todo. O termo medicalização foi divulgado pela primeira vez na década de 1960, pelo pensador austríaco Ivan Illich e, segundo Moysés e Collares, “refere-se ao aumento da jurisdição médica sobre a



vida cotidiana, passando a abranger problemas sociais ou de outras ordens, que antes não eram considerados entidades médicas” (COLLARES; MOYSES, 2016, p. 526). Com a ampliação das práticas medicalizantes para outros campos do conhecimento, e assim, com psicopedagogos, pedagogos, enfermeiros, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros profissionais da saúde e da educação se alinhando às práticas medicalizantes, Collares e Moysés (1994) optam por usar um termo mais abrangente – patologização, visto que o fenômeno tem se expandido e fugido dos domínios médicos.

Ainda conforme essas autoras, quando se biologicizam questões sociais, dois objetivos complementares são atingidos: o sistema social é isento de responsabilidades nos inúmeros processos de exclusão, opressão, segregação e preconceitos e, além disso, as vítimas são culpabilizadas por problemas que seriam sociais e políticos. Destacamos aqui um agente social contemporâneo que tem operado como dispositivo responsável por difundir amplamente esses discursos e ações patologizantes: a psiquiatria.

Conforme Neves *et al.* (2021), na obra *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*, coube à psiquiatria, a partir da Revolução Francesa (1789-1799), o papel fundamental no controle social da população. Dizem os autores: “o nascimento da psiquiatria se articula à garantia da ordem social, adaptando a ela aquilo que emerge como resistência ao funcionamento social harmônico em torno do princípio da produção racionalizada dos bens” (NEVES *et. al.*, 2021, p. 127). É por meio da Associação Americana de Psiquiatria (APA) e de seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) que a psiquiatria alcançou a hegemonia mundial nos cuidados e tratamentos que dizem respeito à saúde mental.

Publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é o dispositivo oficial de traçar os diagnósticos psiquiátricos nos Estados Unidos, sendo utilizado em grande escala no mundo e, tendo assim, grande influência sobre a Classificação Internacional de Transtornos Mentais da Organização Mundial de Saúde (OMS). Além de ser usado por profissionais da área clínica, o DSM visa a ser incorporado globalmente em outras áreas de atuação, tais como a jurídica, escolar e organizacional (RESENDE; PONTES; CALAZANS, 2015, p. 535).

A partir do final da década de 1970, nota-se que a psiquiatria passa a operar não mais sob uma lógica terapêutica, mas seguindo agora uma função de aprimoramento ligada à lógica econômica neoliberal. É daí que surge o processo de biologização da psiquiatria e conseqüentemente, a intensificação da patologização da vida (Neves *et. al.*, 2021).

Os sujeitos cada vez mais passam a nomear sua experiência psíquica balizados nas diretrizes diagnósticas dos grandes manuais psiquiátricos. O transtorno mental se vê livre dos muros do hospício e ganha todas as esferas sociais.

(...) A psiquiatria deixa de operar em uma lógica “marginalidade x norma”. O norte das intervenções psiquiátricas não é mais o da adaptação do sujeito desviante aos moldes sociais padronizados. Não há mais um conflito entre aspirações e desejos pessoais e os imperativos sociais normativos, mas sim uma sinergia entre esses vetores rumo a autorrealização, que faz coro com a ordem econômica de produção (NEVES *et al.*, 2021, p. 133).

Segundo Caliman (2009), a primeira versão do DSM foi publicada em 1952, tendo como pressupostos teóricos as ideias de Adolf Meyer. O DSM-II, por sua vez, foi lançado em 1968, sendo atualizado conforme os ideais psicanalíticos. Entretanto, foi com o DSM-III, publicado em 1980, que o sistema americano sofreu uma mudança brusca em suas classificações de doenças mentais. Para a autora, o terceiro manual foi um marco na história da psiquiatria, pois foi com ele que a APA respondeu à crise de legitimidade que dominava o saber psiquiátrico na década de 1970 e ainda, através dele, constituiu um olhar psiquiátrico molecular e neurocientífico para as novas categorias nosológicas.

Para se ter noção no salto da produção de patologias mentais, o DSM-I (1952) listava 106 categorias de transtornos. Já o DSM-II (1968) expandiu para 182 o número de nosologias. Com o DSM-III sendo lançado em 1980, a quantidade de categorias saltou para 265 distúrbios psiquiátricos. Resende, Pontes e Calazans (2015) apontam que a quarta edição do DSM, publicada em 1994, que contou com 297 acometimentos mentais, é responsável pela produção de pelo menos três “epidemias” de transtornos mentais: transtorno bipolar; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e autismo infantil. Em 2013, foi lançado o DSM-V, reafirmando ainda mais o discurso biologizante na saúde mental.

As implicações sociais do DSM ocasionam não só a redução de problemáticas sociais e políticas ao nível individual, culpabilizando sujeitos por situações que extrapolam as suas responsabilidades, mas culmina também na medicalização dos corpos. Isso significa que a quantidade de medicamentos consumidos por sujeitos para o tratamento de transtornos mentais e do comportamento têm aumentado exponencialmente. Abaixo trazemos dados sobre o consumo de remédios controlados utilizados nos tratamentos de transtornos mentais pela população brasileira nas duas últimas décadas:

Dados do governo (Brasil, 2011) mostram que 44% dos remédios controlados vendidos em farmácias e drogarias no Brasil são para o tratamento de transtornos mentais e de comportamento, sendo os ansiolíticos os mais consumidos no país nos anos de 2007 a 2010.

Somando a venda de Clonazepam (Rivotril), Bromazepam (Lexotan) e Alprazolam, encontramos um total de 19,3 milhões de caixas vendidas. Já a venda do antidepressivo Fluoxetina atingiu, em 2011, a margem de 3,5 toneladas (RESENDE, PONTES, CALAZANDS, 2015, p. 537).

Entendemos, então, como a lógica patologizante da vida – que tem encontrado atualmente, principalmente, na APA através do DSM a legitimação de sua existência – está reduzindo a saúde e o adoecimento mental meramente a aspectos biológicos, além de distorcer questões sociais, políticas e educacionais às responsabilidades individuais, e com isso, aumentado drasticamente o consumo de medicamentos da população.

Whitaker (2020) diz que num contexto tão atípico é normal que as pessoas se sintam ansiosas e depressivas frente às inúmeras dificuldades propiciadas pelo momento. Entretanto, muitos artigos da mídia têm noticiado tais angústias, contraditoriamente, como uma reação normal e como uma doença. Para ele, normalidade se confunde rapidamente com patologia nos meios de comunicação. Nesse sentido, nos questionamos como será a incidência desse fenômeno patologizante numa sociedade brasileira acometida por uma pandemia que tem gerado mortes, desemprego e fome entre seus habitantes.

Quais serão os discursos e ações voltados para crianças e adolescentes que se encontram num contexto de vulnerabilidade social em um mundo marcado pelo contágio de Covid-19? Como se veem crianças e adolescentes obrigados a ter acesso precário à educação básica ou a abandonar a educação em busca de emprego para complementar a renda familiar? Apesar de considerarmos que muitos desses jovens poderão ter dificuldade no acesso a uma rede de cuidados em saúde mental, devido às suas condições socioeconômicas, é inegável que muitos deles se sintam acometidos emocionalmente por toda essa problemática. Então, através de qual ótica se dará a resolução para as circunstâncias nas quais esses estudantes se encontram? Não podemos deixar de considerar esses questionamentos, frente às novas circunstâncias impostas pela pandemia de Covid-19.

Dando continuidade à discussão, no próximo tópico prosseguiremos tratando agora dos desdobramentos da patologização no campo da educação.

### *2.1.3. - Concerta ® para aprender: a patologização da educação*

Frente ao que foi exposto até agora, compreendemos que a patologização da educação surge como uma resposta – de diversos campos do conhecimento, como psicologia, ciência médicas, neuropsicologia - ao que se tem designado nomear fracasso escolar, sendo uma tentativa de saná-lo. Ao não atender às expectativas escolares, seja por não se enquadrar nos moldes de aprendizagem ou comportamento considerados desejáveis pelas instituições, atribuem-se patologias às crianças, definindo, assim, deficiências ou transtornos biopsicológicos como causalidade do dito fracasso (ZUCOLOTO, 2007).

Oliveira, Silva e Baptista (2020) apontam que a ampliação diagnóstica referente aos transtornos e deficiências no público infantil, produzida nas últimas décadas, é associada a modificações dos critérios diagnósticos, ao crescimento da produção de categorias nosológicas no contexto escolar e à influência de interesses associados às grandes indústrias farmacêuticas.

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), lançada em 2013 pela APA, realizou modificações nos critérios diagnósticos dos Transtornos de Aprendizagem. Situados na seção 2 do livro, na categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, a definição mais recente abandonou a ideia da diferença entre o quociente de inteligência (QI) e o desempenho acadêmico, presente em sua última edição (DSM-IV) (Dorneles *et al.*, 2014):

Transtorno de Aprendizagem Específico é uma desordem neurodesenvolvimental, de origem biológica, que é a base das dificuldades, em nível cognitivo, que estão associadas às expressões comportamentais do transtorno. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais os quais afetam a habilidade cerebral de perceber ou processar informação verbal ou não-verbal de forma eficiente e precisa. (APA, 2013, p. 68)

Muitas críticas sobre a revisão e atualização das categorias diagnósticas do DSM vêm sendo feitas desde o lançamento de sua terceira edição, em 1980, tornando-se ainda mais intensa com a publicação do quinto manual. Conforme Eliassen e Santana (2020), as principais apreciações negativas dizem respeito à falta de consciência científica; à hegemonia da prática médica; às fortes ligações com a indústria farmacêutica; e a tendência de multiplicar diagnósticos desnecessários. Um nome de peso em meio a essas críticas é o do médico psiquiatra Allen Frances. Catedrático emérito da Universidade Duke, nos Estados Unidos, Frances foi o pesquisador responsável por dirigir a equipe que redigiu o DSM-IV.

Para Frances as fragilidades do DSM podem ser divididas em dois grupos: o primeiro refere-se às escolhas lexicais, as quais poderiam levar a erros de interpretação; e a segunda tem relação com erros na elaboração, redação, indefinições e suposições de patologias, o que na opinião dele pode conduzir a uma verdadeira pandemia de transtornos mentais. Francis aponta, ainda, que o DSM-5 poderia promover milhões de “falsos positivos” (ELIASSEN; SANTANA, 2020, p. 2887).

Dentre os referidos Transtornos de Aprendizagem Específicos, destacamos aqui o TDAH por ser na atualidade um dos diagnósticos psiquiátricos mais realizados em crianças (PEREIRA; SILVA, 2011; EIDT; TULESKI, 2010; BOHRER; BICALHO; DECOTELLI, 2010). Segundo informações do site da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA): “o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade” (ABDA, 2019).

Segundo consta no site da ABDA, o TDAH é um transtorno que tem sua existência confirmada pela ciência, sendo um consenso na comunidade científica, não existindo, assim, controvérsias sobre esse fato. Dizem:

**Existe mesmo o TDAH?**

Ele é reconhecido oficialmente por vários países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em alguns países, como nos Estados Unidos, portadores de TDAH são protegidos pela lei quanto a receberem tratamento diferenciado na escola.

**Não existe controvérsia sobre a existência do TDAH?**

Não, nenhuma. Existe inclusive um Consenso Internacional publicado pelos mais renomados médicos e psicólogos de todo o mundo a este respeito. Consenso é uma publicação científica realizada após extensos debates entre pesquisadores de todo o mundo, incluindo aqueles que não pertencem a um mesmo grupo ou instituição e não compartilham necessariamente as mesmas ideias sobre todos os aspectos de um transtorno.

**Por que algumas pessoas insistem em que o TDAH não existe?**

Pelas mais variadas razões, desde inocência e falta de formação científica até mesmo má-fé. Alguns chegam a afirmar que “o TDAH não existe”, é uma “invenção” médica ou da indústria farmacêutica, para terem lucros com o tratamento (ABDA, 2019).

Entretanto, apesar de atestarem que não existem controvérsias nas pesquisas sobre o referido fenômeno e que contestações dele seriam resultado de inocência, falta de formação científica ou má-fé, não é o que muitos outros estudos científicos têm demonstrado. Ao estudar o percurso histórico do TDAH, Caliman (2010) mostra como esse transtorno apresentou várias roupagens ao longo das décadas, constituindo-se basicamente como o que ela chama de diagnóstico guarda-chuva, haja vista a quantidade de diagnósticos diversificados que ele vem abrangendo.

Embora a crítica à reunião de diferentes patologias em uma única história diagnóstica seja válida, ela desconsidera o que as patologias escolhidas teriam em comum. A história oficial do diagnóstico do TDAH é constituída por outros diagnósticos psiquiátricos problemáticos e duvidosos, situados na fronteira obscura entre as desordens nervosas definidas e indefinidas, entre as disfunções da vida normal e da patológica. Nem os historiadores internos do TDAH nem seus críticos dizem que a história do TDAH guarda-chuva seja fundamentalmente constituída por outros diagnósticos guarda-chuvas. Na maior parte das vezes, neles estavam agrupadas as patologias que colocaram em xeque o saber neurológico e psiquiátrico, mas que, por outro lado, possibilitaram seu fortalecimento (CALIMAN, 2010, p. 50).

A autora relata que entre os diagnósticos guarda-chuva incluídos na história do TDAH estão a síndrome da encefalite letárgica, a disfunção cerebral mínima, a desordem orgânica do comportamento, a síndrome do impulso hipercinético e a síndrome da criança hiperativa. Ao fazer o panorama de todos esses diagnósticos guarda-chuva abrangidos pelo Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, Caliman (2010) mostra como as ciências médicas deram início ao discurso sobre a saúde mental de pessoas que não eram nem mal desenvolvidas, nem

mentalmente deficientes. Essas pessoas apenas não satisfazem as expectativas morais, políticas e econômicas da sociedade na qual se inserem. “Na história da psiquiatria, a patologização do indivíduo inapto ou não adaptado não é um processo recente, mas, na constituição do TDAH, ela se vincula à cerebrização das disfunções adaptativas” (CALIMAN, 2010, p. 51).

Pereira e Silva (2011) possuem uma compreensão similar à de Caliman (2010). Segundo elas, ainda que tenham aumentado significativamente as investigações a respeito dos fatores etiológicos do TDAH, há ainda mais hipóteses e questionamentos do que confirmações. Elas também apontam que, mesmo diante de todas as lacunas e controvérsias existentes, muitos estudos abordam esse transtorno como um fenômeno de caráter essencialmente biológico e individual, “desprezando a importância de aspectos sociais, culturais e históricos na constituição e estruturação dos diferentes modos de pensar e agir dos indivíduos” (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 119).

Ribeiro e Viégas (2016) discutem os sintomas listados no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014), da Associação Americana de Psiquiatria (APA) como critério diagnóstico do TDAH. Para as autoras ao delinear-lo como “padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento” (APA, 2014, p. 33) a classificação, definição e proposta de diagnóstico estariam desconsiderando a antiga crítica de Vigotski sobre o reducionismo das funções psicológicas superiores (memória artificial, atenção voluntária, fala, pensamento, formação de conceitos), de origem cultural, às funções psicológicas elementares (percepção, atenção involuntária, memória natural), de origem biológica).

Os critérios diagnósticos indicados no DSM-5 são diretamente relacionados ao domínio da atenção por parte do próprio sujeito, ou seja, a atenção voluntária. No entanto, concebe-a a partir de um enfoque neurobiológico, típico da atenção involuntária. O mais grave é que, ainda que focalizasse apenas a atenção involuntária, a mesma, segundo Vigotski, sofre alterações a partir das experiências do sujeito no processo de enraizamento cultural. Assim, cumpre problematizar o que é “déficit” ou “falta de atenção” (RIBEIRO; VIÉGAS, 2016, p. 162).

Ao falarem ainda sobre os sintomas para critério diagnóstico, Ribeiro e Viégas (2016) dizem que apesar de essas serem manifestações que envolvem contextos nos quais as pessoas atribuem sentidos pessoais, esses contextos acabam sendo totalmente abstraídos.

Os “sintomas” listados no DSM-5 como critério diagnóstico, no caso do padrão de desatenção, são: não presta atenção a detalhes ou comete erros nas tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades; tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades recreativas; parece não escutar quando se lhe fala diretamente; não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais; tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; evita, não gosta ou se mostra pouco entusiasta em iniciar tarefas que exijam esforço mental constante; perde coisas necessárias para tarefas ou atividades; se distrai com facilidade por estímulos

externos; esquece as atividades diárias. (APA, 2014, p. 33-34) (RIBEIRO; VIÉGAS, 2016, p. 162 e 163).

Em consequência desse processo, conforme Eidt e Tuleski (2010), torna -se cada vez mais precoce o encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com comportamentos indesejados pelas instituições escolares para diagnóstico e medicação como hiperativas e/ou desatentas. As autoras relatam que um estudo realizado por Segatto, Padilha e Frutuoso (2006) mostra que o impacto desse acontecimento triplicou a venda do Metilfenidato (princípio ativo da Ritalina® e do Concerta®, utilizado no tratamento do TDAH) no território brasileiro. De 356.925 caixas vendidas em 2002, a comercialização subiu para 1.042.480 de caixas distribuídas em 2006. Outra pesquisa (BOHRER; BICALHO; DECOTELLI, 2010), ainda mais recente, já mostra o Brasil como o segundo maior consumidor mundial da substância, perdendo apenas para os Estados Unidos. Além disso, o consumo até 2009 beirava as 1.700.000 caixas. Em meio a esses números estarrecedores de consumo da substância, em agosto de 2014 foi repercutido através da mídia nacional que o consumo da medicação teria aumentado 775% nos últimos dez anos no Brasil (Domitrovic; Caliman, 2017).

Derivado da anfetamina, o metilfenidato é um estimulante, utilizado atualmente no tratamento do TDAH e da narcolepsia. Essa droga opera ativando o nível de atividade do sistema nervoso central, bloqueando a recaptção do neurotransmissor dopamina durante as transmissões sinápticas. O aumento de dopamina no córtex cerebral reduz os sintomas de impulsividade e hiperatividade no indivíduo, possibilitando que ele controle seu comportamento e, assim, dirija sua atenção (Leite; Tuleski, 2011). O metilfenidato é produzido e comercializado no mundo sob o nome de Ritalina®, pelo laboratório Novartis Biociências, e sob o nome Concerta®, pelo laboratório Janssen Cilag. Conforme Domitrovic e Caliman (2017), entre os efeitos colaterais mais esperados do remédio se encontram: insônia, crises nervosas, hipertensão, dores de cabeça, alterações de apetite e taquicardia.

Escolhemos a problemática do TDAH e do metilfenidato para ilustrar a patologização das dificuldades escolares, uma vez que é o diagnóstico mais recorrente em escolares. Entretanto, ressaltamos que inúmeras outras patologias também se fazem presentes nesse processo de medicalização das queixas escolares, como a dislexia, discalculia e o TOD (transtorno opositivo-desafiador). Nossa intenção aqui não é negar que crianças e adolescentes possam ser acometidos por transtornos do desenvolvimento ou adoecimento de suas saúde mental, porém, é inegável reconhecer – conforme exposto por todos esses trabalhos científicos – que existe uma lógica que vem estreitando mais e mais a faixa da normalidade, corroborando para a produção diagnóstica e medicalização dos sujeitos.

Nesse sentido, concordamos com Eidt e Tuleski (2010), quando falam que a concepção do desenvolvimento como maturação orgânica, desconectada do contexto no qual o indivíduo cresce, de seu meio social e das relações que circundam a vida da criança, opõe-se radicalmente à concepção de ensino-desenvolvimento-aprendizagem da abordagem da psicologia histórico-cultural. Para Gomes (2014), tal argumento biologicista:

Tem servido para justificar um distanciamento entre o afetivo e o cognitivo nos processos de aprendizagem. Colocadas como rudimentos autônomos na estrutura psicológica, distantes da consciência, as emoções passam a se constituir em elementos “perturbadores”, que interferem no “processamento cognitivo” dos conteúdos aprendidos (GOMES, 2014, p. 163).

Quando teorias inatistas são usadas para justificar os problemas concernentes ao fracasso escolar, as instituições escolares e a sociedade se isentam da responsabilidade que possuem na produção desse fracasso, deixando a cargo das famílias e dos alunos a resolução das falhas de escolarização. Ademais, ao coadunarmos com os discursos patologizantes na escola, estamos contribuindo para a intensificação da rotulação de crianças e adolescentes com categorias nosológicas que, inclusive, são alvo de contestações pela comunidade científica. Isso contribui ainda para a medicalização de jovens, ainda na fase de desenvolvimento, com substâncias químicas que provocam inúmeros efeitos colaterais e cujas consequências a longo prazo são desconhecidas.

## **2.2. A revisão de literatura do Portal CAPES**

A presente pesquisa se propõe a analisar como os profissionais do Setor Multiprofissional, de uma escola pública de Belo Horizonte, lidam com as queixas escolares de professores e alunos e, ainda, verificar se as práticas desses profissionais revelam vieses patologizantes. Assim, como objetivos específicos, o estudo aventou compreender de que maneira essas queixas escolares são acolhidas no espaço da escola e entender quais encaminhamentos têm recebido as queixas escolares referentes ao fracasso escolar.

Logo, buscando conhecer as semelhanças e diferenças entre nosso estudo e as demais pesquisas e, entendendo que este trabalho se trata de uma dissertação, não haveria possibilidade de se realizar uma extensa revisão de literatura, optamos por fazer e limitar as buscas ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) procurando literaturas de nível de pós-graduação – mestrado e doutorado. Escolhemos a plataforma CAPES como fonte dessa revisão de literatura por reconhecermos que ela é uma biblioteca virtual com acervo substancial, contando com mais de 45 mil títulos, além de se referenciar em 130 bases e possuir 12 bases exclusivas a patentes (CAPES, 2021).



Dessa forma, uma vez que este estudo busca compreender os discursos patologizantes sobre o fracasso escolar, quatro descritores foram definidos, pretendendo alcançar trabalhos que discutissem o fenômeno abordando-o a partir de um viés patologizante, ou a partir de uma perspectiva que teça críticas a tal patologização: “transtornos de aprendizagem”; “distúrbios de aprendizagem”; “fracasso escolar” AND<sup>3</sup> “problemas de aprendizagem”; “patologização da educação”.

Outro filtro utilizado em nossa busca foi do espaço temporal, optando por aqueles trabalhos desenvolvidos nos últimos vinte anos, ou seja, no período de 2000 a 2020. Elegemos pesquisas publicadas a partir de 2000, por duas razões: a primeira com a finalidade de alcançar dados mais atuais daquilo que vem sendo produzido; e a segunda levando em consideração a crescente demanda por clínicas (médicas, psicológicas, fonoaudiológicas, etc.) especializadas em tratamentos de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Notando o aumento expressivo de diagnósticos nesses sujeitos - tais como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Transtorno Desafiante Opositor (TDO), Transtorno bipolar, Transtorno de ansiedade, Transtorno de aprendizagem, Dislexia, etc., ou seja, a retomada do discurso biologicista como justificativa para o fracasso escolar nas últimas décadas (SIGNOR; BARBERIAN; SANTANA, 2017), gostaríamos de entender como o retorno a essas concepções biologicistas tem repercutido nos trabalhos científicos na atualidade.

Abaixo, no Quadro 1, explicitamos os descritores, a quantidade de pesquisas encontradas em cada descritor e o total de pesquisas selecionadas para serem discutidas nesta revisão de literatura.

***Quadro 1 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2000-2020)***

<b>Descritor utilizado</b>	<b>Total de trabalhos encontrados</b>	<b>Total de trabalhos selecionados</b>
“Transtornos de aprendizagem”.	89 trabalhos.	16 trabalhos.
“Distúrbios de aprendizagem”.	24 trabalhos.	5 trabalhos.
“Fracasso escolar” AND “problemas de aprendizagem”.	14 trabalhos.	10 trabalhos.

<sup>3</sup> O termo em inglês AND é um operador booleano utilizado para fazer buscas avançadas nas plataformas de periódicos. O operador booleano AND combina os termos da pesquisa para que cada resultado contenha todos os termos. No caso do descritor “fracasso escolar” AND “problemas de aprendizagem”, ambos os termos apareciam em todos os trabalhos acadêmicos encontrados na busca realizada na Plataforma de Periódicos CAPES.

“Patologização da educação”.	7 trabalhos.	5 trabalhos.
<b>Total</b>	<b>134 trabalhos.</b>	<b>36 trabalhos.</b>

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora

Conforme indicado no Quadro 1, dos quatro descritores - “transtornos de aprendizagem”; “distúrbios de aprendizagem”; “fracasso escolar” AND “problemas de aprendizagem”; “patologização da educação” - pesquisados na plataforma CAPES, foram encontrados, no total, 134 trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação. Como critério de seleção para esta pesquisa, consideramos aqueles trabalhos que problematizassem o fracasso escolar e/ou discutissem suas causalidades. A partir desse parâmetro, foram eleitas 36 dissertações e teses, entre eles 26 dissertações de Mestrado e 10 teses de Doutorado. Trabalhos que fugiam ao tema como, por exemplo, estudos com o objetivo de verificar os efeitos de programas ou testes psicológicos visando diagnósticos psicológicos, ou trabalhos duplicados foram descartados.

Haja vista o montante expressivo de trabalhos encontrados, optamos por apresentar as informações mais relevantes de cada um deles em quadros, a partir dos descritores usados nas buscas na Plataforma de Periódicos CAPES. Nesse sentido, elencamos as pesquisas que mais se aproximam do nosso estudo para serem discutidas aqui, almejando estabelecer um diálogo, confrontando seus respectivos resultados. A escolha de tais pesquisas foi feita com base na análise da metodologia, da abordagem teórica e dos resultados alcançados por seus autores.

**Quadro 2 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2000-2020)**  
**Descriptor: “transtornos de aprendizagem”**

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Orientador(a)</b>	<b>Universidade, projeto e/ou curso vinculado</b>	<b>Abordagem teórica</b>	<b>Nível de pesquisa</b>
RODRIGUES, Maura Calixto Cecherelli de	2005	MELLO, Rosane Reis de	Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher da Fundação Oswaldo Cruz.	Análise descritiva dos dados.	Pesquisa em nível de mestrado.
DANTAS, Maria Salete Noronha	2004	ROTTA, Newra Tellechea	Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Análise descritiva dos resultados com a utilização de valores absolutos e percentuais.	Pesquisa em nível de mestrado.

GIAMMERALO, Cinthia Najla Fahl	2016	SILVA, Ivani Rodrigues	Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.	Estudo baseado na teoria de Bardin (1998).	Pesquisa em nível de mestrado.
SÁ, Ana Luiza de França	2014	ORRÚ, Sílvia Ester	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.	Estudo baseado na Epistemologia Qualitativa de González Rey.	Pesquisa em nível de mestrado.
NASCIMENTO, Ana Bárbara da Silva.	2015	ORRÚ, Sílvia Ester	Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.	Estudo baseado na Filosofia Clínica.	Pesquisa em nível de mestrado.
JORGE, Juliana Gomes.	2013	BOTELHO, Clovis	Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Mato Grosso.	Análise descritiva e bivariada dos dados.	Pesquisa em nível de mestrado.
TAMBARA, Katusce Giacomelli	2013	COSTAS, Fabiane Adela Tonetto	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.	Estudo baseado na teoria de Bardin (1998).	Pesquisa em nível de mestrado.
FARINELLI, Rosimeire	2017	SLAVEZ, Milka Helena Scariho	Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.	Estudos de Emília Ferreiro e Teberosky; Magda Soares; Maria Helena Souza Patto (2015); Simone Aparecida Capellini, Jaime Luiz Zorzi; Collares e Moysés.	Pesquisa em nível de mestrado.
BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Forli	2011	PRIETO, Rosangela Gavioli	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.	Estudo baseado na Filosofia Foucaultiana.	Pesquisa em nível de doutorado.
KREMER, Carina Antônia	2016	MATOS, Luís Alberto Lourenço	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade	Estudo baseado na teoria de Bardin (1998).	Pesquisa em nível de mestrado.

			Federal de Rondônia.		
COLAÇO, Lorena Carrillo	2016	TULESKI, Silvana Calvo	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.	Estudo baseado na Psicologia Histórico-Cultural.	Pesquisa em nível de mestrado.
FELÍCIO, Carla Bittencourt	2019	SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de Souza	Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense	Estudo baseado na teoria de Bardin (1998).	Pesquisa em nível de mestrado.
SANTOS, Geane da Silva	2017	TOASSA, Gisele	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás	Estudo baseado na Psicologia Sócio-Histórica.	Pesquisa em nível de mestrado.
SILVA, Marta Solange Streicher Janelli	2018	KANTORSKI, Luciane Prado	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas	Estudo baseado na Filosofia Foucaultiana.	Pesquisa em nível de doutorado.
FIRBIDA, Fabiola Batista Gomes	2017	VASCONCELOS, MÁRIO SÉRGIO	Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Estudo baseado na Psicologia Escolar Crítica.	Pesquisa em nível de doutorado.
STUMER, Patrícia Aparecida	2019	UMBELINO, Janaina Damasco	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Estudo baseado na Teoria Histórico-Cultural	Pesquisa em nível de mestrado.

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

Ao utilizarmos o descritor “transtornos de aprendizagem” no Portal de Periódicos CAPES, com filtragem de anos entre o período de 2000 a 2020, obtivemos como resultado 89 trabalhos – 64 dissertações (pesquisas em nível de mestrado) e 17 teses (pesquisas em nível de doutorado). A partir da leitura dos resumos desses estudos, observando suas metodologias,

abordagens teóricas e resultados atingidos, encontramos 16 pesquisas – 13 dissertações e 3 teses – dentro do objetivo estabelecido para esta revisão de literatura.

Dentre os estudos selecionados, observamos que a maioria deles apresenta críticas às leituras patologizantes e individualistas do fracasso escolar (GIAMMELARO, 2016; SÁ, 2014; NASCIMENTO, 2015; FARINELLI, 2017; BAUTHENEY, 2011; KREMER, 2017; COLAÇO, 2016; FELICIO, 2019; SANTOS, 2017; SILVA, 2018; FIRBIDA, 2017; STURMER, 2019). Com base em abordagens teóricas como a Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar Crítica, a Filosofia Foucaultiana, Psicologia Sócio-Histórica, os estudos de Maria Helena Souza Patto (2015) e de Emília Ferreiro, no geral, tais trabalhos tinham como objetivo discutir as percepções de diferentes atores sociais sobre as dificuldades escolares; compreender o paradigma médico presente nas práticas pedagógicas; entender a lógica de encaminhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem para clínicas especializadas.

Na contramão, a minoria dos estudos escolhidos por meio desse descritor (RODRIGUES, 2005; DANTAS, 2004; JORGE, 2013; TAMBARA, 2013) se valerem de concepções biologicistas para, por exemplo, verificar causalidades patológicas que pudessem impactar no desenvolvimento das crianças, levando-as a desenvolver supostos transtornos de aprendizagem; examinar de que forma alunos diagnosticados com supostos transtornos de aprendizagem são atendidos pelas escolas.

Após a leitura dos resumos das 16 dissertações e teses, percebemos que as que mais se aproximam do nosso trabalho eram as dissertações de Stumer (2019) e de Colaço (2016). Portanto, ambas serão discutidas logo a seguir.

O estudo de Stumer (2019), denominado “Dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à Equipe Multidisciplinar da Educação”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, teve por objetivo sistematizar e analisar os dados advindos da avaliação de docentes no momento do encaminhamento de alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem. Segundo a autora, deu-se ênfase nas razões pelas quais os professores optavam por encaminhar os estudantes do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental para avaliação com uma equipe multidisciplinar. Para atingir esse objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove professores que realizaram os encaminhamentos das crianças. Como aporte teórico foi utilizada a Teoria Histórico-Cultural.

Um dos aspectos mais relevantes em sua dissertação foi a discussão sobre o fato de os docentes considerarem, como uma das maiores dificuldades do processo de aprendizagem, a falta de estímulo e de apoio da família. Como bem apontado por Stumer (2019), para a Teoria

Histórico-Cultural, a família desempenha papel essencial no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das crianças, haja vista, que são os outros (pais, professores, grupos sociais, etc.) que portam o conteúdo da cultura e, assim, ao interagirem com as crianças, promovem seu desenvolvimento. Entretanto, há um equívoco na interpretação feita pelos professores:

(...) Podemos entender que há uma culpabilização da criança e de sua família no processo de aprendizagem. Ao não considerarem, nestas justificativas, as condições sociais desses envolvidos, entendemos que essas professoras não consideram que a criança e seus responsáveis refletem uma situação social. Ou seja, há uma cobrança sobre os responsáveis que muitas vezes, eles não têm condições de realizar, sendo que muitos trabalham o dia todo ou não são alfabetizados. Dessa forma, como poderão auxiliar os filhos no processo de aprendizagem? (STUMER, 2019, p. 107).

Assim, Stumer (2019) reflete que, apesar de o professor necessitar conhecer como acontecem determinados processos psíquicos essenciais ao desenvolvimento, a fim de promover o processo de aprendizagem nas crianças, é necessário ponderar que a problemática do fracasso escolar é muito mais complexa do que a interpretação desses profissionais a respeito da não aprendizagem. Em todos os aspectos apontados pela autora, nosso trabalho dialoga com o dela.

Nesse sentido, concordamos com Patto (2008), quando ela diz que a produção do fracasso escolar está ligada não a problemas de caráter biológico ou particular da vida dos alunos, mas sim à própria sociedade neoliberal na qual as instituições escolares se inserem. Consoante a autora, para se entender o processo de exclusão escolar gerado por esse fenômeno, é imprescindível entender, antes disso, os mecanismos de exclusão e inclusão que essa mesma sociedade promove.

De dentro de todos os equívocos da Pedagogia Moderna e de suas ciências de base, sobretudo uma psicologia normativa e justificadora da desigualdade social, as reformas e programas escolares pós-ditadura padeceram das armadilhas de sempre: o ensino em moldes tayloristas, de ajuste da máquina do ensino às supostas características da matéria-prima a ser processada; a multiplicação de especialistas dentro da escola e a consequente segmentação do trabalho pedagógico; a medicalização de desvios definidos a partir de um discutível conceito de normalidade; o entendimento da igualdade como produção do uniforme e não como direito à diferença; a formação docente entendida como aperfeiçoamento, treinamento ou reciclagem; a busca tecnicista de solução para o problema do baixo rendimento do ensino fundamental e médio; as modas teóricas sucessivas e rapidamente descartadas, que decretaram a morte do educador, reduzindo-o a um peão do ensino, sob as ordens de uma estrutura hierárquica de educadores, da qual se tornou o último elo; a política educacional gerenciada para fins eleitoreiros e a decorrente descontinuidade técnico-administrativa perversa no sistema escolar (PATTO, 2008, p. 34 e p. 35).

Dando continuidade à discussão, o outro trabalho que se destacou no descritor “transtornos de aprendizagem” na busca da Plataforma de Periódicos CAPES foi a dissertação de Colaço (2016): “A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da Psicologia

Histórico-Cultural”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo desta pesquisa foi compreender o fenômeno da medicalização, de forma a debater as contradições existentes entre a prática diagnóstica para transtornos de aprendizagem e as produções acadêmicas nas áreas da Educação, Medicina e Psicologia da Universidade de São Paulo – USP (Colaço, 2016). A Psicologia Histórico-Cultural serviu de base teórica. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa se dividiu em dois momentos: no primeiro, realizou uma retrospectiva do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), desde seu surgimento no Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-IV) em 1980; executou uma pesquisa documental, buscando trabalhos produzidos na USP com a temática sobre transtornos de aprendizagem, no intervalo dos anos de 2005 a 2014. No segundo momento, apresentou os resultados de uma pesquisa de campo que coletou informações referentes a diagnósticos e uso de medicação controlada em crianças, do 1º ciclo do Ensino Fundamental do município de Maringá.

Na discussão dos resultados feita por Colaço (2016), a autora traz um importante apontamento que será de grande valia em nosso estudo, para refletirmos sobre as entrevistas realizamos com a psicóloga, a assistente social e os pedagogos de uma escola pública de Belo Horizonte. Diz Colaço:

Sabemos que entre a produção do conhecimento científico na esfera acadêmica e as práticas efetivas dos profissionais no campo educacional há inúmeras mediações, que necessitariam ser investigadas de modo detalhado para evidenciar qual elo (ou quais) da cadeia está rompido. O fato é que parece haver um fosso entre uma coisa e outra: enquanto na esfera da produção científica há um movimento de tensão e ampliação das discussões críticas, pelo menos evidenciamos isso nas áreas de conhecimento da Educação e Psicologia da USP, mas não da Medicina; no âmbito da prática escolar as coisas continuam acontecendo como sempre aconteceram desde o início dessa discussão crítica em meados de 1980 (COLAÇO, 2016, p. 87 e p. 88).

Muitos estudos demonstram que a realidade das vivências escolares é a dos discursos medicalizantes, patologizantes e individualistas a respeito do fracasso escolar (GUARIDO, 2007; PATTO, 2015; HASHIGUTI, 2016; SIGNOR; BARBERIAN; SANTANA, 2017). Tendo isso em vista, o questionamento de Colaço (2016) sobre porque há tantas produções científicas atuais de caráter crítico sobre as causalidades do fracasso escolar enquanto na prática o que acontece é o oposto, é extremamente relevante para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Se os achados de nosso trabalho coincidirem com os resultados obtidos pela autora, caberá a nós refletirmos também sobre esse descompasso entre o discurso nas pesquisas científicas e o que se vê na realidade.

A seguir apresentamos os trabalhos científicos selecionados através do descritor “distúrbios de aprendizagem” na Plataforma de Periódicos CAPES.

**Quadro 3 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2000-2020)  
Descritor “distúrbios de aprendizagem”**

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Orientador(a)</b>	<b>Universidade, projeto e/ou curso vinculado</b>	<b>Abordagem teórica</b>	<b>Nível de pesquisa</b>
OLIVEIRA, Angelita Mendes Ramos de	2012	SILVEIRA BUENO, José Geraldo	Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade de São Paulo	Contribuições de Williams (1980) e Bourdieu (2007)	Pesquisa em nível de mestrado.
MEDEIROS, Maria Celina Gazola	2006	PAULA, Maria Tereza Dejuste	Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas da Universidade do Vale do Paraíba	Análise descritiva dos dados.	Pesquisa em nível de mestrado.
SOUZA, Elizete Cristina de	2008	CARNIELLI, Beatrice Laura	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília	Estudo baseado na teoria de Bardin (1998)	Pesquisa em nível de mestrado.
OLIVEIRA, Flávio Augusto Ferreira de	2012	FACCI, Marilda Gonçalves Dias	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá.	Estudo baseado na Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa em nível de mestrado.
CHIODI, Cinthia da Silva	2012	FACCI, Marilda Gonçalves Dias	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências	Estudo baseado na Psicologia Histórico-Cultural	Pesquisa em nível de mestrado.



			Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá		
--	--	--	---	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

Outro descritor empregado na busca do Portal de Periódico CAPES foi o termo “distúrbios de aprendizagem”. Mais uma vez a filtragem foi realizada com base no período de 2000 a 2020, o que resultou no achado de 24 produções científicas – 16 dissertações (pesquisas em nível de Mestrado) e 8 teses (pesquisas em nível de Doutorado). Repetindo o mesmo procedimento de leitura dos resumos desses estudos, observando metodologia, abordagem teórica e resultados atingidos, o saldo final de pesquisas selecionadas conforme o critério estabelecido, foram de 5 pesquisas, todas dissertações de Mestrado.

Entre as cinco pesquisas selecionadas, observamos que três dissertações (OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2012; CHIODI, 2012) partem de abordagens teóricas que fazem críticas às visões individualistas e biologicista sobre o fracasso escolar, sendo elas a Psicologia Histórico-Cultural e as contribuições científicas de Williams (1980) e Bourdieu (2007). Entre os objetivos dos trabalhos está: investigar as tendências da pesquisa educacional no que se refere aos chamados “distúrbios de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2012); compreender as características e de que maneira se manifestam as diferentes formas de sofrer desses alunos a caminho do insucesso na vida estudantil (OLIVEIRA, 2012); e analisar como, historicamente, a avaliação psicológica foi se desenvolvendo no contexto escolar (CHIODI, 2012).

Na contramão, os estudos de Medeiros (2006) e Souza (2008) possuem uma compreensão voltada para causalidades biológicas no que diz respeito à não aprendizagem. Como objetivos de suas pesquisas, as autoras buscam verificar o conhecimento que os professores possuem a respeito da Dislexia e do TDAH (MEDEIROS, 2006) e investigar o encaminhamento dado aos estudantes com suspeita de dislexia, de ensino médio de escolas do Distrito Federal (SOUZA, 2008).

Em meio aos trabalhos científicos citados, aqueles que mais dialogam com nossa pesquisa são as dissertações de Chiodi (2012) e Flávio Oliveira (2012). A dissertação de Chiodi (2012), - “O Processo de Avaliação Psicológica na Perspectiva da e suas Contribuições para o Processo de Ensino-Aprendizagem”, realizado na Universidade Estadual de Maringá por meio da Psicologia Histórico-Cultural a autora analisou como, historicamente, a avaliação psicológica se desenvolveu no contexto escolar, com base principalmente, na psicometria. Ela buscou ainda

compreender de que modo a avaliação psicológica é realizada por psicólogos escolares no estado do Paraná.

Para tal, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental, tendo esta, como objeto de análise, 36 relatórios de avaliação psicológica realizados com crianças das antigas 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, visando ao seu encaminhamento para a sala de recursos. Como conclusão, Chiodi (2012) aponta:

A partir dos relatórios analisados, pode-se observar que, no Estado do Paraná, a psicometria é ainda bastante forte, já que a Secretaria de Educação do Estado exige a utilização do teste psicológico formal para mensurar o QI (Quociente de Inteligência), porém também foi possível notar que alguns psicólogos mencionaram que, além do teste formal, utilizavam observações durante o processo de avaliação, como ainda análise de atividades acadêmicas escolares e anamnese, o que demonstra que as avaliações não estão se restringindo apenas aos testes psicométricos. Outro aspecto que necessita ser destacado com relação à pesquisa é o de que os psicólogos não estão preocupados em avaliar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não avaliam o processo, ficando presos somente àquilo que os testes mencionam (CHIODI, 2012, p. 136).

O trabalho de Chiodi (2012) possui diálogo com o nosso trabalho ao compreender que as avaliações psicológicas – às quais os alunos com dificuldades de aprendizagem são muitas vezes submetidos a fim de se buscar uma possível causalidade patológica que os leve a tal quadro – sob o prisma da psicologia histórico-cultural, devem ir além da mera avaliação de aspectos inatos. Deve-se avaliar como se desenvolvem as funções psicológicas superiores. Como apontam Collares e Moyses (1997) ao estudarem as avaliações de inteligência em crianças escolares, com base na psicologia histórico-cultural, o pensamento está intrinsecamente vinculado à ação, significando que:

possibilidades de avanço estão definidas e limitadas, para a maioria dos homens, pelas necessidades e possibilidades concretamente colocadas a cada momento histórico. Assim, pode-se imaginar que, para a humanidade em geral, existe um máximo de desenvolvimento intelectual que pode ser atingido, porém um máximo que é determinado pelas condições concretas daquela sociedade, em termos históricos, culturais e do próprio grau de desenvolvimento intelectual (COLLARES; MOYSES, 1997, p. 70).

Ao compreendermos que não devemos comparar o desenvolvimento de crianças que vivem em classes e grupos sociais diferentes, assim como aquelas provenientes de espaços geográficos e temporais distintos, entendemos que o que deve ser analisado são os “aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento pelo aluno, considerando as condições histórico-sociais, fatores intraescolares, como também a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno” (CHIODI, 2012, p. 136). Essa é a contribuição de Chiodi (2012) para nossa pesquisa.

A dissertação de Oliveira (2012), “O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização”, realizada na Universidade Estadual de Maringá, teve como objetivo “esclarecer o sentido pessoal da escola e o sofrimento em alunos adolescentes que apresentam dificuldades no processo de escolarização, histórico de reprovação, diagnóstico de distúrbios de aprendizagem e/ou envolvimento em situações de violência escolar” (OLIVEIRA, 2012, p. 7) e utilizou, como referencial teórico, a Psicologia Histórico-Cultural.

A partir da referida abordagem o autor chegou à seguinte conclusão em seu estudo sobre o sofrer dos alunos que apresentam história de insucesso escolar:

Dessa maneira, conclui que o sofrimento entre os adolescentes com dificuldades no processo de escolarização é real, motivado por questões históricas e sociais que não apenas contribuem para o fracasso escolar, mas que o produzem, gerando problemas quanto à atribuição de sentido pessoal à escola, o desinteresse pela atividade de estudo e a alienação desses estudantes, convergindo para a não apropriação do conhecimento historicamente elaborado e para uma humanização que não se realiza plenamente (OLIVEIRA, 2012, p. 25).

A pertinência dessa pesquisa encontra-se na análise histórica e social, realizada em torno do sofrimento daqueles estudantes que têm sua trajetória estudantil marcada pelo fracasso escolar. Conforme a autora, ao não socializar o conhecimento sistematizado, a escola produz seu próprio fracasso, ocasionando o desinteresse, a alienação e o sofrimento nos discentes. Nesse sentido, esse estudo coincide com nossa dissertação ao compreender que é a própria escola quem produz seu fracasso, ultrapassando as análises individualizantes e biologicistas.

Dando continuidade à nossa revisão de literatura, apresentamos abaixo o Quadro 4, referente ao descritor “fracasso escolar” AND “problemas de aprendizagem”.

***Quadro 4 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2000-2020)  
Descritor “fracasso escolar” AND “problemas de aprendizagem”***

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Orientador(a)</b>	<b>Universidade, projeto e/ou curso vinculado</b>	<b>Abordagem teórica</b>	<b>Nível de pesquisa</b>
COUTO, Margaret Pires do	2011	SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.	Estudo baseado na teoria psicanalítica.	Pesquisa em nível de doutorado.

MULLER, Laura Maria Mingotti	2018	COUDRY, Maria Irma Hadler	Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.	Estudo baseado nas teorias Neurolinguística Discursiva; Psicologia Histórico-Cultural; Foucault (1975); Sociologia da Educação.	Pesquisa em nível de doutorado.
BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Forli	2005	LAJONQUIÈRE, Leandro de	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.	Estudo baseado na teoria de Filosofia Foucaultiana.	Pesquisa em nível de mestrado.
ESPÍRITO SANTO, Luis Fernando Lopes	2013	ESPÍRITO SANTO, Luiz Fernando Lopes do	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.	Estudo baseado na teoria da Psicologia Escolar Crítica.	Pesquisa em nível de mestrado.
SUNTI, Loreni Renita Telles	2011	MÜHL, Eldon Henrique	Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.	Estudo baseado nas teorias de Vigotski, Baquero, Wallon, Correia, Piaget.	Pesquisa em nível de mestrado.
CHAGAS, Beatriz da Silva	2013	ORTEGA, Francisco Javier Guerrero	Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade do Estado de Rio de Janeiro.	Estudo baseado na teoria de Maria Helena Souza Patto (2015).	Pesquisa em nível de mestrado.
D'AFFONSECA, Sabrina Mazo	2005	BARHAM, Elizabeth Joan	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.	Análise descritiva dos dados.	Pesquisa em nível de mestrado.
OLIVEIRA, Danielle Pinheiro Carvalho	2018	OLIVEIRA, Elaine Cristina de	Programa de Pós-graduação, Faculdade de	Estudo baseado na teoria de	Pesquisa em nível de mestrado.

			Educação, da Universidade Federal da Bahia.	Mendes e Miskulin (2017)	
SAPIA, Iuna Pereira	2013	TADA, Iracema Neno Cecilio	Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia.	Estudo baseado na teoria da Psicologia Escolar Crítica.	Pesquisa em nível de mestrado.
LIMA, Emilly Anne Cardoso Moreno	2018	MONTEIRO, Ana Márcia Luna	Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Pernambuco.	Estudo baseado na teoria de Creswell.	Pesquisa em nível de doutorado.

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

Na Plataforma de Periódicos CAPES, ao se utilizar o descritor “fracasso escolar” AND “problemas de aprendizagem”, com o filtro da data para o período de 2000 a 2020, chegou-se ao resultado de 14 produções científicas em nível de pós-graduação – 10 dissertações (pesquisas em nível de mestrado) e 4 teses (pesquisas em nível de doutorado). Realizando a leitura de seus resumos, com o critério de observar metodologia, abordagem teórica e resultados, 10 trabalhos – 7 dissertações e 3 teses - estavam dentro dos requisitos escolhidos para esta revisão de literatura.

As produções acadêmicas selecionadas por meio desse descritor também seguiram a tendência de discutir o fracasso escolar sob uma ótica crítica, problematizando concepções individualistas, biologicistas e patologizantes. Encontramos trabalhos que tinham como objetivo investigar a relação do fracasso escolar com a família – questionando a explicação do fracasso escolar como resultado de conflitos familiares – (COUTO, 2011); investigar as dificuldades escolares de crianças e jovens, avaliadas equivocadamente como patológicas (MULLER, 2018); ampliar a discussão acerca das especificidades do campo teórico e clínico denominado “psicopedagogia” (BAUTHENEY, 2005); realizar uma análise crítica da medicalização no atendimento das queixas escolares que têm lugar na Estratégia de Saúde da Família (ESF) (ESPÍRITO SANTO, 2013); analisar os desdobramentos do processo de expansão do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no cenário educacional brasileiro (CHAGAS, 2013); discutir a percepção do profissional fonoaudiólogo sobre o fracasso escolar e as

dificuldades no processo de escolarização (OLIVEIRA, 2018); descobrir caminhos para estabelecer um diálogo entre a Neurologia e a Psicologia, por meio da investigação dos elementos teóricos e práticos norteadores dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem (SAPIA, 2013 e LIMA, 2018). As abordagens teóricas das quais se valerem os autores também coincidem com aquelas utilizadas nas pesquisas selecionadas pelos outros descritores: Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Escolar Crítica e Filosofia Foucaultiana.

Apenas as produções de Sunti (2011) e D’Affonseca (2005) mostraram concepções mais individualistas sobre o fracasso escolar. Sunti (2011, p. 5) buscou identificar “o que são dificuldades de aprendizagem e que recursos podem ser utilizados na busca de soluções pedagógicas que promovam a melhoria da aprendizagem em indivíduos que apresentam dificuldades relacionadas aos processos pedagógicos”. Entendemos que essa dissertação apresentou viés individualista acerca do fracasso escolar por entender que existem “comportamentos problemáticos” nos estudantes que ocasionam a não aprendizagem. Outro ponto interessante no trabalho de Sunti (2011) é que um dos referenciais teóricos por ela utilizado é a Psicologia Histórico-Cultural, abordagem essa que geralmente embasa trabalhos científicos contrários às leituras patologizantes/biologicistas/individualizantes. D’Affonseca (2005), por sua vez, tentou comparar o autoconceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa.

Em meio a tantas pesquisas, o estudo elencado para ser discutido com mais profundidade aqui é o de Sapia (2013) Em sua dissertação “Medicalização na educação: a neurologia na construção dos diagnósticos dos distúrbios de aprendizagem” - Fundação Universidade Federal de Rondônia a autora buscou:

Descobrir caminhos para estabelecer um diálogo entre a Neurologia e a Psicologia, por meio da investigação dos elementos teóricos e práticos norteadores dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem –deficiência intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e dislexia – realizados pelos médicos, que levam à intensificação da chamada medicalização da Educação (SAPIA, 2013, p. 9).

Nesse sentido, valendo-se do referencial teórico da Psicologia Escolar Crítica, a autora entrevistou, por meio de pesquisa semiestruturada, dois médicos neurologistas que atendem crianças e adolescentes com problemas de aprendizagem, no município de Porto Velho, Roraima. Em seus apontamentos finais, Sapia (2013) constatou que, tanto na formação inicial como na formação continuada dos profissionais, os distúrbios de aprendizagem não foram abordados e estudados. Isso fez com que ambos criassem seus meios de investigação de tais patologias, recorrendo, como ferramenta, a exames neurológicos, que não diagnosticam os distúrbios em si.

Vários estudos têm apontado as fragilidades na construção de categorias nosológicas de diversos transtornos de aprendizagem, sendo o principal deles o TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (EIDT; TULESKI, 2010; CALIMAN, 2010; LEITE; TULESKI, 2011; RIBEIRO; VIÉGAS, 2016). Entre os autores que discorrem sobre essa temática, destacamos as reflexões produzidas por Moysés e Collares (2011). Conforme as autoras, exames de neuroimagem têm sido usados como um instrumento de amplificação da medicalização da vida, uma vez que vêm sendo empregados para diagnosticar patologias que são criadas socialmente. Dizem elas:

Os exames que se propõem a avaliar as funções de determinado órgão ou sistema apresentam uma peculiaridade: é fundamental que o órgão ou sistema em questão estejam em funcionamento, isto é, devem ser ativados por estímulos adequados de modo a desencadear a função que se pretende estudar no exato momento em que ocorre o exame.

Tal fato, um tanto óbvio, cria um obstáculo intransponível para nosso assunto: se pretendemos avaliar as áreas e funções cerebrais envolvidas no domínio da linguagem escrita, tais áreas e funções devem ser ativadas exatamente pela linguagem escrita! Ora, mas então, seu resultado estará comprometido em todos os que não souberem ler, independente da causa ou motivo. Até mesmo em quem não souber ler o texto apresentado no exame apenas porque está escrito em uma língua que desconhece! Como então o exame pode avaliar a presença de uma pretensa doença neurológica que comprometeria esse domínio? (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 162 e 163).

O estudo de Sapia (2013), dessa forma, se mostra pertinente ao discutir como a neurologia tem impactado na construção de supostos distúrbios de aprendizagem, e como a formação médica ainda tem sido vaga no que diz respeito ao estudo de tais patologias, o que acaba gerando um número cada vez maior de crianças e adolescentes com diagnósticos equivocados.

Por fim, apresentamos abaixo o Quadro 5 que exhibe as pesquisas selecionadas através do descritor “patologização da educação” na Plataforma de Periódicos CAPES.

**Quadro 5 - Pesquisas localizadas no Portal de Periódico CAPES (2000-2020)**  
**Descritor “patologização da educação”**

<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Orientador(a)</b>	<b>Universidade, projeto e/ou curso vinculado</b>	<b>Abordagem teórica</b>	<b>Nível de pesquisa</b>
SIGNOR, Rita de Cássia Fernandes	2013	SANTANA, Ana Paula de Oliveira	Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.	Estudo baseado na teoria de Bakhtin e na Psicologia Histórico-Cultural.	Pesquisa em nível de doutorado.

MAIA, Camila Moura Fé	2017	PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira	Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.	Estudo baseado na Psicologia Histórico-Cultural.	Pesquisa em nível de mestrado.
GENTIL, Maira Araújo de Oliva	2016	SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira	Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia	Estudo baseado na Psicologia Histórico-Cultural.	Pesquisa em nível de doutorado.
BASTOS, Helivalda Pedroza	2013	FERNANDES, Maria Inês Assumpção	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo	Estudo baseado na teoria de Grupos Operativos de Enrique Pichon-Rivière.	Pesquisa em nível de doutorado.
GOMES, Selma Regina	2019	TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes	Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Análise descritiva dos dados.	Pesquisa em nível de doutorado.

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora

Finalizando as buscas, sob o descritor “patologização da educação”, com o filtro no período temporal de 2000 a 2020, localizaram-se sete trabalhos em nível de pós-graduação na Plataforma de Periódicos CAPES. Desses estudos, dois eram dissertações (pesquisas em nível de mestrado) e cinco eram teses (pesquisas em nível de doutorado). A leitura dos resumos nos indicou cinco pesquisas dentro do objetivo estabelecido para esta revisão de literatura – uma dissertação de Mestrado e quatro teses de Doutorado.

Diferentemente dos outros descritores, a palavra-chave “patologização da educação” somente resultou em pesquisas sob vieses críticos aos processos de patologização e individualização do fracasso escolar (SIGNOR, 2013; BASTOS, 2013; GENTIL, 2016; MAIA,



2017; GOMES, 2019). Isso talvez se deva ao fato de que tal termo foi cunhado e é comumente utilizado por pesquisadores questionadores do fenômeno patologizante no campo educacional. Como objetivo das pesquisas observamos que elas buscaram, no geral, refletir sobre as implicações decorrentes do processo de patologização da educação para alunos diagnosticados com transtornos de aprendizagem e questionar sobre como a patologização ocorre em meio ao princípio da Educação Inclusiva; e compreender concepções e práticas de profissionais da saúde que trabalham com demandas escolares. O referencial teórico utilizado pelos autores foi a Psicologia Histórico-Cultural, Bakhtin e os Grupos Operativos de Enrique Pichon-Rivière.

A dissertação de Camila Moura Fé Maia (2017) “Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação” foi o – trabalho que, dentro do presente descritor, se mostrou mais próximo à nossa pesquisa. Realizada na Universidade de Brasília, o trabalho reconhece o aumento de diagnósticos de diferentes categorias nosológicas no ambiente escolar e, com isso, a retomada da antiga lógica patologizante das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido Maia (2017) buscou compreender as concepções e práticas de psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) sobre a patologização da educação.

Fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural e tendo como metodologia os grupos de discussões das práticas profissionais inspiradas no método Balint, a autora realizou cinco encontros com nove psicólogos escolares de uma cidade satélite do Distrito Federal. Nesses encontros foram discutidos temas eleitos como angustiantes para esses profissionais.

Nos seus resultados, Maia (2017) mostrou que ao serem negligenciados os aspectos pedagógicos e institucionais que contribuem para a construção da dificuldade de escolarização, por psicólogos em suas práticas profissionais, há um aumento no quadro de diagnósticos de transtornos de aprendizagem na escola. É necessário lembrarmos que algumas pesquisas indicam como a psicologia tem contribuído para a construção e manutenção de discursos e práticas medicalizantes e patologizantes acerca do desenvolvimento e comportamento humano. Um exemplo é o estudo de Firbida e Vasconcelos (2019, p.1) no qual investigam “o papel que as relações entre essas duas áreas do conhecimento desempenharam historicamente para a construção do processo medicalizante no contexto educacional brasileiro”. As autoras lembram que desde o movimento da Higiene Mental<sup>4</sup> - final do século XIX e início do século XX,

---

<sup>4</sup>“Para Menezes (2011), o movimento higienista vê nas crianças a possibilidade de formar um cidadão saudável, favorável à nova ordem social e política (República), .Por isso, sua ação será associada ao pensamento educacional, em torno da formação física, intelectual e moral do cidadão, através das práticas educativas e da perspectiva pedagógica infantil” (FIRBIDA, VASCONCELOS, 2019, p.4).

“A Higiene Mental, segundo Menezes (2011), se fundamenta dentro do pensamento médico-higienista baseado na prevenção de doenças, na profilaxia social e na preservação de uma mente saudável, que acreditava na

A Psicologia e a Medicina se unem para justificar o comportamento daqueles indivíduos que não se ajustam a essa sociedade. O problema é deslocado da realidade social e econômica do país, para o sujeito, cabendo então às explicações higienistas que saem do âmbito das praças, das ruas, dos ambientes externos para a vida mental das pessoas. A medicalização se insere no aspecto da vida em geral e vai avançando em espaços específicos, como na Educação que, de acordo com Moysés e Collares (2014), culmina com a “invenção das doenças do não aprender com a medicalização do comportamento” (p.52). (FIRBIDA; VASCONCELOS, 2019, p. 4).

Nesse sentido, estamos de acordo com Maia (2017), principalmente quando ela aponta que devemos entender os determinantes históricos da profissão para que se possam criar possibilidades de um fazer que vá além de práticas diagnósticas na psicologia escolar e educacional.

Em conclusão, a partir da análise dos 36 trabalhos, entre dissertações e teses, atentamos que a maior parte da produção acadêmica em nível de pós-graduação – totalizando 28 trabalhos - que se propõe a discutir o fracasso escolar e suas causalidades parte de um viés crítico às justificativas que individualizam e patologizam o referido fenômeno. Esses trabalhos avançam no sentido de discutir o fracasso escolar relacionando-o às dificuldades de escolarização e não apenas centrando esse estudo nas chamadas dificuldades, problemas ou transtornos de aprendizagem. Observamos ainda que essa produção tem crescido entre profissionais de saúde que atendem às demandas das queixas escolares, tendo destaque aqui a área da Fonoaudiologia, o que mostra que não mais os campos da Psicologia, Educação e Medicina possuem hegemonia nas pesquisas sobre as dificuldades escolares. Porém, apesar do número relevante de trabalhos nessa perspectiva crítica, é necessário estarmos atentos ao descompasso que acontece entre o discurso acadêmico e a realidade das vivências escolares que têm se mostrado contraditórios.

Nosso estudo está também em consonância com grande parte das pesquisas críticas à medicalização e patologização da educação ao utilizar como referencial teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Notamos também que algumas pesquisas objetivam analisar as práticas e percepções dos docentes e profissionais da saúde a respeito das dificuldades escolares, objetivo semelhante ao nosso. Contudo, a presente pesquisa avança no campo da psicologia escolar e educacional ao possuir como objeto de pesquisa uma escola pública onde existe um setor exclusivo para o trabalho de psicólogo, assistente social e pedagogos, ou seja, é como se uma clínica psicopedagógica operasse nesse espaço, o que é bem raro entre as instituições públicas de ensino no Brasil. Frente à nova Lei 13.935 aprovada em 2019, que implementa a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas

---

hereditariedade da raça inferior e na degeneração mental. Dessa forma, para esses médicos, a infância aparece como objeto privilegiado de sua ação. Era a idade de ouro para a higiene mental” (FIRBIDA, VASCONCELOS, 2019, p.4).

de educação básica de todo país (BRASIL, 2019), entendemos que é um ganho significativo um estudo que investiga os discursos sobre o fracasso escolar numa escola que conta com a presença de tais profissionais.

### **CAPÍTULO 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Esta dissertação compartilha do pressuposto adotado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA), inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. - O GEPISA parte do pressuposto de que “as relações entre teoria e método em pesquisa educacional devem ser analisadas dialética e não mecanicamente” (GOMES; ARAÚJO, 2019, p. 442).

Dessa forma, como pressupostos teórico-metodológicos a serem utilizados na investigação dos sentidos atribuídos pelos profissionais do Setor Multiprofissional ao fracasso escolar, serão utilizados os referenciais da Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski e da Etnografia em Educação. Conseqüentemente, neste capítulo, abordaremos a lógica da investigação que norteou a escrita deste trabalho.

#### **3.1. - A Psicologia Histórico-Cultural**

Ao adotarmos as perspectivas teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, entendemos que a contribuição das duas abordagens para este trabalho reside no fato de que ambas “consideram o caráter histórico e dialético da construção de sujeitos e de conhecimentos, buscando compreender e mediar as relações entre o individual e o social na construção de oportunidades de aprendizagem para todos” (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 129).

Estudando o fracasso escolar observa-se que suas interpretações patologizantes decorrem principalmente de teorias organicistas/inatistas sobre o desenvolvimento humano, isto é, teorias que têm como pressupostos déficits, deficiências ou transtornos cerebrais para a não aprendizagem por parte dos alunos. Ao defender o inatismo com o intuito de atribuir uma causalidade genética para os problemas escolares dos discentes, essas abordagens organicistas excluem os fatores pedagógicos, sociais e culturais do ensino-aprendizagem (GIDEONI, 2015, p. 40). É nesse sentido que a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e a Etnografia em Educação contribuirão para a elucidação de questões desta pesquisa.

Essas duas abordagens teórico-metodológicas consideram que é a partir do desenvolvimento coletivo que o desenvolvimento individual se constrói. Assim, cada indivíduo dá um sentido para o que é ensinado no seu grupo cultural (Gomes; Dias; Vargas, 2017). Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como norte deste trabalho por compreender a

relação entre intelecto e afeto como uma unidade, indo além de dicotomias entre o social e o individual. De acordo com Gomes, Dias e Vargas (2017):

Assim, conduzir as investigações por meio do método da unidade implica olhar para o nosso objeto de estudo como uma totalidade que apresenta contradições, é dialética e historicamente construída. Isto é, estamos lidando com pessoas de carne e osso que ao construírem as identidades de professores, alunos e pesquisadoras constroem-se como pessoas de linguagem e de cultura na e pela relação dialética entre afeto e cognição (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 114).

Segundo Vigotski (2018), o método de estudo da unidade do desenvolvimento abrange não apenas um aspecto do organismo, da personalidade da criança, mas sim todos os aspectos de seu organismo e de sua personalidade. Esse método de estudo da unidade é chamado por ele de método pedológico. Conforme o autor, duas visões sobre o desenvolvimento da criança prevaleciam: o inatismo e o empirismo. Para o inatismo, toda função é inata, ou seja, possui uma base hereditária. O empirismo, por sua vez, afirmava que o desenvolvimento se dá por meio da experiência.

À medida que as discussões sobre o desenvolvimento avançaram, as contradições sobre essas duas vertentes teóricas ficaram mais evidentes e, com isso, a ciência entrou num beco sem saída. A partir desse conflito, surgiu o desejo de explicar aspectos do desenvolvimento com base em características hereditárias somadas à influência do meio. É aí que reside o diferencial do método pedológico, ou método da unidade da análise: nele não há a decomposição de um aspecto do desenvolvimento para o seu estudo, uma vez que os caracteres embrionários hereditários não contêm em si, necessariamente, o surgimento de qualquer aspecto do desenvolvimento, no mesmo sentido em que o meio também não contém em si a necessidade de qualquer aspecto a se desenvolver.

Assim, ao optarmos por fazer esta investigação com base no método da unidade, olhamos para nosso objeto de estudo – os discursos dos profissionais do Setor Multiprofissional sobre o fracasso escolar – em sua totalidade, imbuída de contradições, dialética e historicamente construída. Nesse sentido, compreendemos os sujeitos desta pesquisa como pessoas que ao construírem suas identidades de psicóloga, pedagoga e assistente social “constroem-se como pessoas de linguagem e de cultura na e pela relação dialética entre afeto e cognição” (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 114).

Outros dois conceitos relevantes para a construção de nossa pesquisa são os conceitos de sentido e significado. Gomes, Dias e Vargas (2017) entendem o significado como social, ou seja, como a parte mais estável da construção de sentidos pelos indivíduos envolvidos numa conversação. O sentido, por sua vez, se constitui como a parte fluida, dinâmica, que tem base nas vivências afetivas e socioculturais. Nas palavras de Vigotski (1934/1993),

Significado que é social, mutável, o que nos leva a constatar que, ao se aprender uma palavra, seu significado está apenas começando, não é fixo, pois mudará conforme o uso que se faz dela. E nessa dinâmica, as crianças atribuem sentidos pessoais às palavras, sentidos que são fluidos, dinâmicos e dependentes das vivências de cada uma delas. Os processos de significação são, portanto, dependentes das relações das crianças com o meio, de como elas sentem, se apropriam, pensam e manipulam a fala e as diferentes formas de linguagem nas diferentes situações sociais de desenvolvimento. Estamos nos referindo a uma fala viva, concreta, intimamente ligada às vivências das crianças, à unidade pessoal-social. Essa unidade expressa “uma relação completamente original, exclusiva, singular e única, específica para a idade, entre a criança e a realidade, principalmente a realidade social que a cerca” (MAHN, 2019, p.22). Nesse sentido, há que se estudar os aspectos sonoros da fala e seus significados, e para isso há que considerar a conexão entre intelecto e afeto. Há que se estudar a unidade dos processos afetivos e intelectuais, pois “qualquer ideia carrega, transformada, a atitude afetiva do indivíduo até a realidade representada nessa ideia”. (VIGOTSKI, 1934/1993, p.25). (GOMES M., 2020, p. 54).

Por conseguinte, além da perspectiva holística da análise (método da unidade), o conceito de vivência (*pereživanie*) também será utilizado nesta pesquisa. A palavra *pereživanie* é a tradução do termo russo *переживание/pereživanie*, que seria a melhor tradução do que Vigotski quis transmitir (Gomes, 2020).

Sobre a definição de vivência, Jerebtsov (2014) ao estruturar as considerações de Vigotski a respeito do termo, destaca quatro pontos-chaves:

- 1) as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento. As vivências como que revelam, usando as palavras de M. Cole, “a relação entre aquilo que está contido na cabeça e aquilo em que consiste a cabeça”.
- 2) As vivências são a unidade afeto-intelecto. Não seria correto encará-las como manifestação exclusiva da esfera emocional, no que insistem muitos autores (V.P. Iliin, A.V. Petrovski, M. G. Iaroshevski). E é verdade, o que são as vivências de uma pessoa sem a sua reflexão, sem a análise racional da situação de vida? As vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores. Na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos).
- 3) As vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade, ou seja, com ajuda do conceito de vivência L.S. Vigotski tenta entender as mudanças da personalidade como uma unidade completa. A vivência aparece como um perfil da regulação da atividade de vida. Nela estão apresentados todos os seus componentes. A participação de diversos processos intrapsíquicos no funcionamento da vivência é explicada por F.E Vasiliuk, quando parafraseia uma metáfora “teatral” de S. Freud: toda a trupe de funções psíquicas geralmente atua nos “espetáculos” da vivência, mas cada vez uma delas pode desempenhar o papel principal, tomando para si a maior parte do trabalho de vivenciar. Este papel, muitas vezes, é desempenhado por processos emocionais, a percepção, o pensamento, a atenção e outras funções psíquicas.
- 4) A vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação. L.S. Vigotski diz que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação. As vivências são indicadores de diversas etapas da história da formação da personalidade. Quanto mais nova for a criança observada, mais indiferenciadas e menos conscientes serão as suas vivências. Uma pessoa adulta é capaz de tomar consciência de uma ampla parte do seu mundo interno, mas o alto nível de diferenciação das vivências torna essa

tarifa complexa. É necessário um esforço pessoal para que possa se apoiar nos recursos existentes (formações antigas - antônimo de neoformação) e, ao mesmo tempo, negá-los, o que leva a neoformações. (JEREBTSOV, 2014, p. 17).

As vivências ocorrem tanto externa quanto internamente – referem-se ao que é vivido coletivamente e como cada um de nós vive a situação social de desenvolvimento, ou o meio. Em outras palavras, diferentes sociedades e culturas compõem diferentes sistemas de vivências, logo “as vivências de muitos possíveis movimentos da alma ganham existência num determinado espaço sociocultural e com referência a esse meio” (JEREBTSOV, 2014, p. 21).

É por meio da análise do discurso de Bakhtin (2003) que será possível se apropriar das vivências das pessoas pesquisadas neste estudo. Gomes, Dias e Vargas (2017) esclarecem que a linguagem é quem realiza o processo de mediação do ato de conhecer, do nível interpessoal para o nível intrapessoal. A linguagem, entretanto, não é transparente, ela possui múltiplos sentidos, é contraditória e sua produção está atrelada aos contextos de enunciação. “Mais do que isso, a linguagem cumpre funções constitutivas do ser humano, ou seja, ela transforma e redimensiona a atividade humana, constituindo-nos como seres histórico-culturais” (GOMES, DIAS, VARGAS, 2015, p. 114).

Bakhtin (2015) considera que todos os numerosos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Para o autor, os integrantes de variados campos da atividade humana empregam a língua em forma de enunciados concretos e únicos. Esses enunciados manifestam as condições específicas e as finalidades de cada campo pelo seu conteúdo temático, pelo seu estilo de linguagem e por sua construção composicional.

Assim, a abordagem histórico-cultural possibilitará que a análise do fenômeno do fracasso escolar saia do campo do biológico e foque nos aspectos cultural, histórico e da linguagem. Será a partir da articulação entre análises do macro e do micro, levando-se em conta também o ponto de vista genético, que este trabalho será construído. Isso significa que tal análise será feita por meio da gênese dos processos psicológicos particulares, no curso das interações dos processos sociais, ou seja, pela análise microgenética. Conforme Gomes, Dias e Vargas (2017), a análise microgenética, articulada à análise dos outros três domínios genéticos – sociogênese, filogênese e ontogênese - possibilita entender a constituição histórica humana e dos seus modos de significar o mundo.

É por meio da sociogênese que acontece a constituição da história cultural do ser humano; pela filogênese a construção da espécie humana e pela ontogênese a construção do ser humano, individual. A microgênese é o que permite não ver essa constituição do ser humano como determinista; seja pela dimensão biológica, seja pela dimensão do meio ambiente, ela representa a possibilidade do surgimento da idiosincrasia, da singularidade do ser humano (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 115). Dessa forma, tendo em vista nosso objeto de pesquisa, elegemos

como unidade de análise da nossa dissertação a unidade: [cognição social situada-afeto-patologização].

No tópico seguinte vamos expor e discutir essa unidade.

### 3.1.1. – *Unidade de análise da pesquisa: [cognição social situada-afeto-patologização]*

Como já foi mencionado anteriormente, as interpretações patologizantes com relação ao fracasso escolar derivam de teorias organicistas a respeito do desenvolvimento e do processo de aprendizagem do ser humano. Para Gomes C. (2014), atualmente, o debate sobre a origem orgânica dos fenômenos psíquicos tem se materializado no cotidiano das escolas através de explicações reducionistas, explicações essas que localizam no corpo das crianças e adolescentes desajustes ou déficits que expliquem as dificuldades escolares.

Ainda segundo a autora, tal argumento organicista da origem biológica das emoções humanas, tão marcante no território escolar, além de possuir um caráter a-histórico, serve para justificar o distanciamento entre o afetivo e o cognitivo nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, as emoções ocupam o espaço de rudimentos autônomos na estrutura psicológica, apartadas da consciência, passando a serem compostas como “elementos perturbadores”, que atravessam negativamente o “processamento cognitivo” dos conteúdos aprendidos.

Gomes C. (2014) continua sua discussão apontando que as teorias biologicistas não têm sido capazes de elucidar como se concretizam as relações entre o afetivo e o intelectual. Assim, quando essas abordagens desassocia as emoções das outras funções no conjunto da consciência humana, acabam por equiparar as emoções humanas e animais, ignorando aquilo que é especificamente próprio da espécie humana.

Esse olhar dicotomizado, que elege o corpo como a instância produtora do problema na escola, é o mesmo que delega às emoções o papel de “interferências negativas” que, presentes, podem dar origem aos problemas de aprendizagem, numa visão reducionista dos elementos que perpassam a relação sujeito-objeto e, principalmente, do lugar ocupado pelos processos afetivos na constituição do conhecimento (GOMES C., 2014, p. 164).

Por conseguinte, Gomes C. (2014) destaca a importância de se abordar a consciência por meio da unidade afeto-cognição. Esse movimento implica dizer que a pessoa vivencia, percebe e interpreta as ações de outros indivíduos, fenômenos e ideias sobre ela, definindo a possibilidade do conhecimento. Nesse contexto compreende-se a unidade afetivo-cognitiva como mediadora incessante nas atividades executadas pelos indivíduos ao longo de suas vidas. Dessa forma, tudo que constituiria essa unidade é objeto do pensamento e, também, fonte de sentimentos.

Elegemos e justificamos, assim, a escolha da unidade básica de análise desta dissertação como: [cognição social situada-afeto-patologização]. Entendemos a cognição como social



situada, pois a “cognição social precisa estar situada no tempo e no espaço, nos meios em que as pessoas vivem e contextos culturais aos quais pertencem” (GOMES M., 2020, p. 71). Isto é:

a cognição de um conhecimento tem uma natureza situada porque existem partes relevantes para seu entendimento que se encontram no contexto de atividade desse conhecimento. Estas partes, no entanto, são subjacentes à cultura do conhecimento e ao sistema de valores que essa cultura emprega para usar o conhecimento em diferentes situações (BARRENECHEA, 2000, p.142, apud GOMES M., 2020, p. 84).

A Psicologia Histórico-Cultural entende que tanto o desenvolvimento como a aprendizagem acontecem do nível interpessoal para o intrapessoal, ou seja, de fora para dentro, sendo mediados pelo instrumento semiótico da linguagem. Dessa forma, nossa unidade de análise, baseada nesse pressuposto teórico-metodológico, norteará nosso estudo a partir das interações sociocognitivas e situadas que as pessoas estabelecem entre si, e que os processos individuais de desenvolvimento dependem da apropriação da cultura. Apropriar-se de algo, no sentido que Smolka (2000) desenvolveu, nos atende perfeitamente:

o termo apropriação refere-se a modos de *tornar próprio*, de tornar *seu*, também tornar adequado, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Há também outro significado, relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir (SMOLKA, 2000, p.28).

Concluindo, esperamos que, ao nos valermos da abordagem histórico-cultural e da unidade mínima de análise *cognição social situada-afeto-patologização*, possamos deslocar o foco da análise do viés do patológico e do biológico para o campo do social, da história, da cultura e da linguagem. Nesse sentido, intentamos reconhecer o ser humano em sua totalidade que apresenta contradições, e é dialético e historicamente constituído.

### **3.2. – A Etnografia em Educação**

Segundo Gomes, Dias e Vargas (2017) por meio da pesquisa etnográfica em educação o pesquisador pode aprender e apreender os significados das tradições culturais do grupo pesquisado, propiciando assim que se conheça o que é essa cultura e como ela se forma. Pode-se dizer que é intrínseco à etnografia conhecer os significados produzidos pelos indivíduos sobre as ações e eventos que vivenciam.

Desenvolvida nos anos de 1960, foi na década de 1990 que a Etnografia em Educação recebeu essa denominação para “designar a lógica de investigação construída para possibilitar a prática da etnografia na educação. Essa prática procura compreender a construção de oportunidades para todos os participantes das salas de aula, que são vistas como espaço de construção de culturas” (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 121).

É importante ressaltar que a Etnografia em Educação se assemelha à psicologia histórico-cultural por também analisar holisticamente a realidade do ambiente escolar. Ambas as perspectivas compreendem a escola como um sistema de culturas, ou seja, entendem que a análise deve ser feita a partir da compreensão de que o todo é que determina as ações das partes.

A etnografia é que possibilitará, então, que seja realizado o trabalho de descrever a cultura da instituição a ser pesquisada. Conforme Spradley (1980), isso significa uma imersão profunda no ambiente:

Isso significa participar em atividades, fazer questionamentos, comer comidas estranhas, aprender uma nova língua, assistir a cerimônias, realizar notas de campo, lavar roupas, escrever cartas, rastrear genealogias, observar brincadeiras, entrevistar informantes, e centenas de outras coisas. Essa vasta gama de atividades obscurece frequentemente a natureza da tarefa mais fundamental de todo trabalho de campo da etnografia (SPRADLEY, 1980, p. 3 – tradução da pesquisadora).<sup>5</sup>

A Etnografia em Educação se constrói por meio de três pressupostos teórico-metodológicos: *a análise crítica do discurso, a antropologia cognitiva e sociolinguística interacional*. Gomes, Dias e Vargas (2017) destacam que apesar de possuírem focos analíticos distintos, elas partilham de uma perspectiva de cultura, linguagem e discurso como constructos contextuais, haja vista que os indivíduos interagem entre si em diferentes espaços sociais.

A sociolinguística interacional se propõe “a analisar como os sujeitos de um grupo se apropriam da linguagem para aprender, se comunicar e como se comportam frente às atividades cotidianas no ambiente escolar” (GIDEONI, 2015, p. 59). Assim, segundo essa abordagem, as conversações instrucionais ao transmitirem mais do que simples conteúdos, são responsáveis por construir os diferentes espaços de uma escola.

Os sociolinguistas buscam, então, analisar as variações do discurso na sala de aula. A sociolinguística descreve as diferenças nas maneiras em que os sujeitos usam a linguagem em relação à gramática, à pronúncia, ao vocabulário e às variadas formas que as pessoas utilizam para dizerem a mesma coisa (CAMERON, 2001 apud GIDEONI, 2015). Outro conceito importante dentro da sociolinguística interacional são as *pistas de contextualização*:

Gumperz ainda resalta a importância das pistas de contextualização que os participantes usam para marcar suas intenções comunicativas, para inferi-las de outros interlocutores e para construir expectativas sobre o que poderá acontecer no transcórre da interação. Segundo esse autor, as pistas de contextualização, verbais (entonação, pausas, cortes de fala) e não verbais (gestos, expressões faciais, mímica), assim como as pistas coverbais (prosódia), podem definir uma mensagem ou um evento que se quer analisar (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 122-123).

---

<sup>5</sup> This means participating in activities, asking questions, eating strange foods, learning a new language, watching ceremonies, taking fieldnotes, washing clothes, writing letters home, tracing out genealogies, observing play, interviewing informants, and hundreds of other things. This vast range of activities often obscures the nature of the most fundamental task of all fieldwork-doing ethnography (SPRADLEY, 1980, p. 3).

Como pondera Gideoni (2015), essa perspectiva de análise do discurso nos mostra que não apenas o que é dito importa. Todos os comportamentos dos falantes e dos ouvintes, bem como seus gestos e modos, são constituintes para se analisar um discurso. Assim, essa perspectiva possibilita gerar reflexão sistemática a respeito das normas e convenções que incidem sobre os usos da língua nas interações entre as pessoas. Essa abordagem possibilitou então à nossa pesquisa identificar e compreender, por meio da linguagem em uso, como discursos patologizantes se manifestam na fala e nas ações dos profissionais do Setor Multiprofissional e, conseqüentemente, no cotidiano escolar dos estudantes.

A análise crítica do discurso, por sua vez, permite averiguar as maneiras como o conhecimento é socialmente construído.

É a combinação dela com as abordagens etnográficas que permitem a investigação de como os participantes de um grupo constroem processos educacionais e práticas através do tempo; de que forma os alunos aprendem ou falham na aprendizagem das disciplinas acadêmicas por meio desses processos e práticas; e como as práticas e processos discursivos modelam o que é produzido de significados acerca do fazer, saber e ser, nos eventos e nos espaços educacionais (GOMES; DIAS e VARGAS, 2017, p. 123).

Um conceito importante dentro da análise crítica do discurso é o conceito de *modelos culturais*. Para Gee e Green (1998 apud GOMES; DIAS e VARGAS, 2017, p. 123) “os modelos culturais podem ser compreendidos pelas redes de ligações de modelos culturais locais e situados, consistindo em princípios de práticas que ajudam a guiar o pensamento, as práticas sociais e os recursos dos grupos comunicativos que se formam dentro e fora da sala de aula”. Em outras palavras, são os modelos culturais que mostram as escolhas discursivas dos membros de um grupo que dão forma às características desse grupo e que ao mesmo tempo são modeladas por elas.

Por fim, a antropologia cognitiva é o pressuposto teórico-metodológico que viabiliza uma ótica contextualizada nos estudos realizados em ambientes escolares. É através dela que visualizamos como se organizam a profundidade dos processos de sentidos e significados em suas práticas. Dentro dessa perspectiva:

A cultura é vista como um sistema dinâmico e compartilhado pelos membros do grupo, já que ela é reconstruída socialmente, de acordo com os significados que cada grupo atribui a determinado objeto ou conceito. Com isso, podemos concluir que as pessoas de um certo grupo colaboram, através das interações sociais dentro de um determinado contexto, para o processo de formação da cultura (GIDEONI, 2015, p. 61).

Concluindo, podemos dizer que tanto para a abordagem histórico-cultural quanto para a etnografia em educação, a observação é participante e, assim, imbuída de inúmeros discursos e gêneros discursivos. Nesse sentido, a análise do discurso somada a essas abordagens permitirá que sejam investigados:

Como os processos educacionais e práticas são construídos através do tempo pelos membros do grupo da sala; como estudantes aprendem, resistem, ou falham em aprender os conteúdos acadêmicos por meio desses processos e práticas e processos discursivos formatam o que se produz de significação acerca do fazer, saber e ser, nos eventos (e por meio deles) em salas e outros espaços educacionais (GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 123).

### **3.3. – O desenho da pesquisa**

De acordo com o que foi exposto na introdução do projeto, este trabalho tem como objetivo analisar como as queixas referentes ao fracasso escolar têm sido produzidas em uma escola de ensino fundamental pública. Conforme já foi mencionado na introdução e na revisão de literatura, o desenho da pesquisa teve de sofrer modificações devido ao contexto de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, iniciado em março de 2020. Assim, para alcançar esses objetivos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais do Setor Multiprofissional de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Belo Horizonte, setor esse que muito se assemelha a uma clínica psicopedagógica. No primeiro tópico apresentaremos a instituição, bem como o referido setor, que funciona em suas dependências. No tópico a seguir falaremos a respeito da produção de material empírico e das mudanças realizadas em nossa pesquisa.

#### *3.3.1. – O campo da pesquisa*

A definição da escola para a realização desta pesquisa se deu com base no critério de busca de uma instituição escolar na qual pudéssemos observar, com a maior clareza de detalhes, como as queixas referentes ao fracasso escolar são produzidas nesse espaço. Nessa busca, nos deparamos com uma instituição pública de ensino fundamental, localizada em Belo Horizonte, que conta com um setor em suas dependências onde trabalham uma psicóloga, três pedagogos e uma assistente social.

Não é comum que escolas da rede pública de ensino de Belo Horizonte contem com a presença desses profissionais como suporte pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem. E isso, mesmo com a aprovação da Lei 13.935/ 2019, que implementa a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica em todo o país, uma vez que no município de BH essa lei ainda não foi regulamentada. Dessa forma, entendemos que seria muito enriquecedor termos a vivência de um ambiente onde as queixas escolares já são diretamente encaminhadas para um setor que funciona nos moldes de uma clínica psicopedagógica.

Optamos por não citar o nome da escola, uma vez que isso possibilitaria a identificação dos sujeitos que foram entrevistados nesta pesquisa, quebrando o anonimato estabelecido com eles em nosso Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim, apresentaremos a instituição omitindo características dela que possibilitassem sua identificação. A fim de facilitar a leitura, a escola será chamada de “Escola ABCD”.

A Escola ABCD foi fundada em Belo Horizonte no ano de 1954, oferecendo os cursos Ginásial, Clássico e Normal. Ofertava ainda os cursos relativos ao ensino de 1º e 2º graus. A partir de 1972, começou a ofertar apenas o ensino de 1º grau. Desde 1995, o ensino é organizado em Ciclos de Formação Humana e a partir de 2006 se tornou uma escola pública responsável pelo ensino fundamental de nove anos. Atualmente, a Escola ABCD adota o sorteio para ingresso dos alunos, por considerá-lo a forma mais democrática, evitando mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais.

O ensino fundamental da Escola ABCD dispõe-se em três Ciclos de Formação Humana da seguinte maneira: 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental correspondendo ao 1º ciclo; 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental correspondendo ao 2º ciclo; 7º, 8º e 9º anos correspondendo ao 3º ciclo. Desde 2011, foi implementado o ensino de tempo integral para os alunos de 1º ao 9º ano, ensejando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e proporcionar uma experiência pedagógica diferenciada.

Outra informação interessante e relevante a respeito da escola é que não há o registro de notas numéricas como critério de avaliação dos discentes. Ao final das etapas letivas, as famílias recebem fichas de avaliação formativa, preenchidas pelos docentes de cada área do conhecimento. Essa avaliação busca fornecer informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A ideia de divulgar os resultados por meio de uma ficha avaliativa é buscar aproximar educadores, educandos e suas respectivas famílias, promovendo maior interação entre eles.

A escola conta também com um Setor de Apoio à Saúde (SAS), núcleo responsável por gerir e auxiliar na medicação dos alunos que necessitam fazer uso de qualquer substância. Esse setor de saúde exerce atividade de assistência básica e de primeiros socorros junto à comunidade interna da Escola ABCD. O SAS desenvolve projetos e oficinas, voltados a atender a comunidade escolar, como: Oficina de Alimentação, Oficina de Primeiros Socorros, Oficina Sangue é Vida, e outras, em parceria com outros profissionais e/ou instituições. Também dá orientações em sala de aula aos alunos e pais através de comunicados escritos e verbais relacionados à saúde do aluno conforme necessidade: prevenção de doenças, higiene e outras ocorrências.

Em relação à sua estrutura física, a escola conta com um bom espaço físico, composto por conjunto predial de três andares, portaria, pátio, cantina da escola, salas do 1º, 2º e 3º ciclo, sala do SAS e do Setor Multiprofissional, duas quadras (sendo uma coberta), uma horta, biblioteca, secretaria administrativa, seção de ensino, laboratórios de ciência, cozinha e refeitório dos funcionários, gabinetes dos professores, e por fim, um parquinho para os alunos mais novos. A seguir apresentaremos o que é Setor Multiprofissional.

### 3.3.2. - *O Setor Multiprofissional*

Como já ressaltamos, a Escola ABCD foi escolhida por ter como diferencial um setor em suas dependências, denominado Setor Multiprofissional, que conta com a presença de uma psicóloga, três pedagogos, uma assistente social e ainda é coordenado pedagogicamente por um docente da escola. A função desse espaço é atender às demandas dos alunos quanto às questões escolares e suas implicações de cunho social, afetivo-emocional, psicológico e familiar, através de várias formas de intervenção preventivas e na mediação de comportamentos inerentes ao ambiente escolar. Esse setor procura, ainda, estar em constante interlocução com os diversos segmentos da comunidade escolar. As demandas ali recebidas dizem respeito à: apresentar alguma questão relativa às dificuldades do aluno nas áreas educacionais, psicológicas e sociais; orientações e informações a respeito do desenvolvimento do aluno; e informações sobre acompanhamentos externos.

O trabalho lá realizado se divide em duas vertentes: serviço pedagógico e serviço de apoio psicossocial. Cabe ao serviço pedagógico acompanhar o desenvolvimento dos alunos, no que concerne ao campo pedagógico, além de auxiliar os processos de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.) dos alunos. O serviço atua ainda dando suporte às demais questões educacionais dos três ciclos de formação humana, como por exemplo, nos assuntos disciplinares. O serviço de apoio psicossocial, por sua vez, é responsável por acompanhar e acolher o desenvolvimento dos estudantes, nos aspectos emocional, psicológico e social. Orienta-os também na integração e inclusão social no ambiente escolar, bem como na escolha profissional.

Dessa forma, entendemos que a Escola ABCD se diferencia das demais por possuir um espaço muito assemelhado a clínicas psicopedagógicas, tão comuns nos dias de hoje, para onde crianças e adolescentes são encaminhados quando, na compreensão da instituição escolar e/ou da família, possuem supostos problemas de aprendizagem e/ou comportamento. Nota-se que a intenção da instituição ao criar o setor não era de construir uma clínica psicopedagógica em suas

dependências, entretanto, indiretamente, ela acaba funcionando nesses moldes, mesmo que essa não seja sua atribuição inicial.

Ao possuir esse setor, entendemos que a escola tem, então, sua própria clínica psicopedagógica, o que a torna um local interessante para realizar uma investigação a respeito da produção das queixas escolares. É esse o ambiente para o qual os docentes levam suas demandas sobre o fracasso escolar, e é lá onde elas são atendidas e suspostamente resolvidas. É esse o espaço que será objeto de investigação de nossa pesquisa.

### *3.3.3. – A Produção de Material Empírico*

Conforme já explicitamos na introdução e na revisão de literatura, nossa pesquisa sofreu algumas alterações devido ao contexto da pandemia de Covid-19. A princípio, essa seria uma pesquisa de caráter etnográfico. A proposta do projeto de pesquisa era de realizar uma observação participante no espaço do Setor Multiprofissional três vezes por semana, realizando gravações em vídeo e áudio, tomando notas de campo, além de entrevistar os profissionais que ali trabalham. O estudo teria caráter etnográfico, haja vista que o período em que seria realizado o trabalho de campo seriam os meses de março a julho de 2020. Sendo assim, devido ao curto período de execução da pesquisa, não haveria tempo hábil para que fosse feita uma imersão no campo que se configurasse como uma etnografia propriamente dita.

Com o isolamento social imposto pela Covid, que teve início em março de 2020, tendo sido suspensas as aulas presenciais nas escolas de Belo Horizonte. Com o decorrer dos meses e o avanço da pandemia, as aulas se tornaram remotas e nos vimos impossibilitada de ir pessoalmente à instituição. Sendo assim, optamos por realizar de as entrevistas semiestruturadas online, com os profissionais do Setor Multiprofissional, como ferramenta de produção de material empírico. Entendemos que mesmo não realizando mais as observações participantes, e fazendo apenas as entrevistas, ainda sim atingiríamos nossos objetivos, pois nessas entrevistas partimos dos sentidos do fracasso escolar que os participantes da pesquisa produzem, assumindo uma perspectiva êmica de compreensão desses sentidos.

Nosso material empírico, então, se restringiu à realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais que atuam no Setor Multiprofissional, sendo eles: psicóloga escolar; assistente social, pedagoga do 1º ciclo do ensino fundamental e pedagogo do 3º ciclo do ensino fundamental. Não conseguimos realizar a entrevista com a pedagoga do 2º ciclo do ensino fundamental, uma vez que ela não retornou nossas tentativas de contato. Todos os profissionais

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) deste estudo, concordando com os termos da pesquisa, bem como concordaram em terem seus depoimentos gravados em áudio e vídeo, desde que suas identidades fossem preservadas. Nesse sentido, então, foram adotados procedimentos que impedem que ao depoentes sejam identificados ao serem divulgados os resultados da dissertação.

As entrevistas foram feitas através das plataformas de vídeo Zoom e Google Meet, tendo duração mínima de 52 minutos e 41 segundos e máxima de 2 horas 54 minutos e 25 segundos. Tivemos então, em nossa base de dados, um total de 6 horas e 2 minutos de gravação de vídeos.

#### 3.3.4. – *Procedimentos de análise do material empírico*

Como explicitamos acima, esta pesquisa utilizou, como pressupostos teórico-metodológicos, a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação. Entendemos que, para além da explicação das referidas abordagens, faz-se necessário esclarecer alguns aspectos de ordem metodológica da análise do material empírico, haja vista que, conforme mencionado, esta dissertação não realizou uma etnografia em sua prática, embora se valerá dos pressupostos dela para analisar o material empírico produzido.

O que caracteriza um estudo como etnográfico? Será que um pesquisador só fará uso da etnografia se estiver presente em um campo, ou seja, convivendo com qualquer rede social que configure uma entidade corporativa? Segundo Erickson (2004), a resposta é não, pois, conforme o autor, o que caracterizará uma pesquisa como etnográfica “não é apenas o fato de o mesmo tratar de uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, mas, sim, por retratar eventos, pelo menos em parte, a partir do ponto de vista dos atores envolvidos nesses eventos (ERICKSON, 2004, p. 228)”.

Erickson (2004) vai além em suas observações. Para ele, uma boa etnografia deve ainda fornecer dados que ilustrem as decisões tomadas pelo pesquisador durante o processo de pesquisa. Esses dados possibilitarão que o estudo não se torne caricatural, isto é, que seja feito a partir de um ponto de vista particular, comunicando esse ponto de vista, inexoravelmente. Ademais, ao viabilizar esses dados, o etnógrafo proporcionará aos leitores instruções que possibilitem a falsificação da análise, caso o leitor decida replicar o estudo.

Nesse sentido, é possível fazermos aqui o uso da Etnografia em Educação, quando não estivemos convivendo presencialmente durante determinado período com os profissionais do Setor Multiprofissional? A resposta é sim, uma vez que a conduta de nossa investigação se baseou exatamente nesses princípios expostos por Erickson, isto é, as perspectivas êmica e ética nortearam este trabalho. Perspectiva êmica diz respeito aos pontos de vista dos participantes e



perspectiva ética ao ponto de vista da pesquisadora, porém este ponto de vista deverá ser construído com base nos pontos de vista dos participantes da pesquisa.

Ao nos interessarmos pelos sentidos e significados atribuídos ao fracasso escolar pelos profissionais do Setor Multiprofissional – sentidos e significados que são construídos nas e pelas interações que acontecem tanto no espaço desse setor, como no espaço da escola, a partir das práticas culturais do grupo, sendo mediadas pela linguagem – entendemos que a realização de entrevistas semiestruturadas será de grande valia para captarmos esses sentidos e significados. Isso é possível, pois

Promover uma entrevista é tentar gerar significado a partir da troca com o entrevistado, pois este busca o seu posicionamento de vida, a coerência de sua vida, de sua identidade e muitas vezes, diante do conflito em que vive não consegue realizar uma narrativa coerente sobre si mesmo. A fragmentação das instituições em que vive, deslocada do ponto principal e do tema da entrevista, faz com que o entrevistado narre a vida de outrem em lugar da sua, uma pessoa distante dele, como se esta fosse a sua própria. A entrevista, segundo Pinheiro (2000, p. 186), pode ser entendida como uma prática discursiva, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da ‘realidade’ (MATTOS; CASTRO, 2010, p. 3).

Gideoni (2015), ao falar sobre o vídeo como instrumento de pesquisa, diz que as filmagens são uma ferramenta com a qual os pesquisadores confeccionam registros em contextos particulares de atividade, como numa entrevista, em uma sala de aula, um evento em grupo etc. A autora ainda pondera que como registros, porém, os vídeos não se sustentam sozinhos; são uma das fontes de informação a respeito dos padrões e práticas do cotidiano de determinada cultura, onde seus membros possuem ações particulares. Assim, ela aponta:

De acordo com essa perspectiva, Bloome (2005) e outros autores afirmam que os artefatos de vídeo gerados dentro de um estudo particular são vistos como uma gravação contextualizada e é, por isso mesmo, uma gravação, não de dados, mas da atividade social, de significados locais e de conhecimentos culturais e disciplinares. Interações sociais, conteúdos disciplinares e informações referenciais que os membros propõem, reorganizam, reconhecem e realizam interacionalmente podem ser analisados a partir de múltiplos ângulos de análise e de diferentes perspectivas teóricas. Mesmo que os pesquisadores tenham deixado o campo, a construção de identidades sociais e acadêmicas, relações de poderes e outros processos e práticas socialmente significantes podem ser analisados por outros que venham a se interessar e construir um novo olhar sobre essas práticas (GIDEONI, 2015, p. 74-75).

Nesse sentido, ao utilizarmos as filmagens como instrumento de registro das entrevistas, elas nos possibilitarão (re)analisar o conteúdo desse momento de produção de material empírico, desvelando aspectos que não foram enxergados anteriormente. Ademais, foram esses artefatos

que nos possibilitaram fazer as transcrições das Sequências Discursivas produzidas pelos profissionais do Setor Multiprofissional.

Nós realizamos a transcrição de tais sequências discursivas em *message units* – unidades mínimas codificadas no sistema de mensagens produzido pelas e nas interações sociais. Consoante Gomes, Dias e Vargas (2017), cada unidade de é a menor unidade de significação conversacional construída pelos interlocutores. O que define cada unidade dessa mensagem é a sua origem, sua forma, seu propósito, o nível de compreensão e das ligações entre elas. O que delimita linguisticamente as unidades de mensagem são as pistas de contextualização.

Ao se adotar as transcrições por meio de *messages units* torna-se possível uma investigação mais profunda acerca daquilo que é falado, respondendo: quem fala, com o que se fala, para quem, com quem e em quais situações. Além disso, transcrever seria ainda um ato político e um processo representacional, pois o que está representado na transcrição influencia a apreensão dos significados e das interpretações possíveis (Gomes, Dias e Vargas, 2017).

A Tabela 1 apresenta os sinais utilizados em nossas transcrições das Sequências Discursivas.

**Tabela 1**  
**Sinais utilizados nas transcrições**

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Unidades de mensagem	/	Ô Joana/ pega a cadeira / que tá ali
Qualquer pausa	...	Aqui nesse cantinho ó...
Alongamento de vogal ou consoante, podendo aumentar para ::: ou mais	:	A Carolina tava aqui::
Truncamento	//	A minha tá ali ó //
Incompreensão de palavras ou segmentos	(inaudível)	Vamos assentar / (inaudível) / pessoal
Interrogação	?	Tem gente que tá / insistindo / né?
Entonação enfática	Maiúsculas	Eu vou pedir / DE NOVO
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto	(...)	Mas sempre quando (...) / quando eu apagar
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	Não / (essa tá virada)

Fonte: Castilho, Preti (1986, p. 9-10, apud GOMES; DIAS; VARGAS, 2017, p. 127).

A fim de analisarmos e interpretarmos os discursos patologizantes nas falas dos profissionais do Setor Multiprofissional, obtendo os significados e interpretações possíveis, lançaremos mão da análise contrastiva de nosso material empírico. Analisar contrastivamente as

entrevistas dos pedagogos, da assistente social e da psicóloga permite evidenciar as nuances de suas percepções acerca do fracasso escolar, expondo como são marcadas ou não por uma ótica patologizante dos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem.

## **CAPÍTULO 4. ANÁLISE CONTRASTIVA DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS DOS PROFISSIONAIS DO SETOR MULTIPROFISSIONAL**

No capítulo anterior, apresentamos a Escola ABCD e o setor – nomeado como Setor Multiprofissional –destinado a receber, acolher e “solucionar” as inúmeras demandas de queixas escolares (desde dificuldades de aprendizagem até comportamentos entendidos como desviantes) dessa instituição.

No presente capítulo, buscamos, por meio da análise contrastiva das entrevistas realizadas com os profissionais que ali trabalham, conhecer como essas queixas, associadas ao fracasso escolar, são formuladas no espaço da instituição; de que maneira chegam até o setor, de que forma e sob qual ótica são acolhidas e como são as estratégias para solucioná-las. Esta análise nos propiciou refletir qual o caráter atual que incorre nos discursos dos profissionais da educação dessa instituição a respeito das falhas de escolarização. Para tal, selecionamos as sequências discursivas produzidas nas entrevistas que, em nossa perspectiva, mais agregaram evidências para visualizarmos esses pontos e que, ainda, elucidaram nossa unidade de análise [cognição social situada-afeto-patologização].

### **4.1. – Os profissionais do Setor Multiprofissional**

Conforme já mencionamos, o Setor Multiprofissional é composto por seis profissionais, sendo eles: três pedagogos, uma psicóloga, uma assistente social e um coordenador pedagógico. A fim de melhor gerir as demandas que chegam ao espaço, os profissionais dividiram suas atuações em duas vertentes, sendo elas: serviço pedagógico e serviço de apoio psicossocial. Na tabela abaixo apresentamos quem são esses profissionais (por meio de pseudônimos, visando garantir seus anonimatos e qual função desempenham no setor:

**Tabela 2**  
**Profissionais do Setor Multiprofissional**

<b>Pseudônimo</b>	<b>Tempo na Escola ABCD</b>	<b>Formação</b>	<b>Função no setor</b>
-------------------	---------------------------------	-----------------	------------------------

Amanda	Desde 2014.	Graduada em Biblioteconomia e Pedagogia. Pós-graduada em Pedagogia Hospitalar e mestre em Administração Pública.	Pedagoga do 1º ciclo.
Thales	Desde 2018.	Graduado em Pedagogia, possui especialização em Direito Administrativo. Cursando Gestão Pública.	Pedagogo do 3º ciclo.
Rita	Desde 2018.	Graduada em Serviço Social e tem pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.	Assistente social.
Bruna	Desde 2018.	Graduada em Psicologia, possui especialização em Clínica de Psicanálise com crianças e adolescentes.	Psicóloga escolar.
João	Desde 2014.	Graduado em Educação Física, é mestre em Educação e doutor em Educação Física.	Coordenador do Setor Multiprofissional.

Fonte: Tabela elaborada pela própria autora.

No que tange o serviço pedagógico, cada pedagogo foi incumbido de um ciclo de desenvolvimento da escola, tomando a frente, assim, nas questões que os alunos e docentes de cada ano escolar daquele ciclo apresentassem. A responsável pelo 1º ciclo de desenvolvimento – 1º, 2º e 3º anos escolares – é a pedagoga Amanda<sup>6</sup>. Esta profissional se graduou em pedagogia em 2006, pela Universidade do Estado de Minas Gerais - e também possui graduação em Biblioteconomia. Além disso, é pós-graduada em Pedagogia Hospitalar e mestre em Administração Pública. Em 2014 começou seu trabalho na Escola ABCD, entretanto, no princípio atuou como assessora pedagógica da Direção. Ficou afastada de suas funções em 2017 para concluir seu mestrado, retornando à escola em 2018, quando assumiu o cargo de pedagoga no Setor Multiprofissional.

Infelizmente, não conseguimos agendar a entrevista com a pedagoga responsável pelo 2º ciclo do desenvolvimento. Sendo assim, não colhemos informações referentes a essa profissional, nem às suas ações com o 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental da escola.

O 3º ciclo de desenvolvimento – 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental – ficaram sob a responsabilidade do pedagogo Thales<sup>7</sup>. Este profissional graduou-se em Pedagogia com ênfase em gestão e coordenação pedagógica e possui especialização em Direito Administrativo. No momento está cursando uma segunda graduação, em Gestão Pública. Foi admitido na Escola ABCD no final de 2018, já assumindo o cargo de pedagogo no Setor Multiprofissional. Antes de assumir essa função, Thales trabalhou na Prefeitura de Belo Horizonte entre 2010 e 2018, como professor no ensino fundamental da rede pública de educação. Foi também coordenador pedagógico em uma das escolas onde já trabalhou.

O serviço de apoio psicossocial, por sua vez, é completado pela assistente social e pela psicóloga. As demandas são encaminhadas para as duas, quando alguma questão foge ao escopo da pedagogia e necessita de acolhimento e intervenções psicológicas ou sociais. Situações em que os profissionais avaliam que os alunos se encontram com algum sofrimento ou problema que demanda maior atenção, ou ainda, que a criança ou adolescente esteja em situação de vulnerabilidade, são exemplos desses encaminhamentos.

A assistente social, Rita<sup>8</sup>, se formou em Serviço Social e tem pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. Também atua na Escola ABCD desde 2018, sendo a primeira experiência que ela possui dentro do campo educacional. Anteriormente a isso, Rita trabalhou numa

---

<sup>6</sup> O nome da profissional foi trocado por um fictício, preservando seu anonimato.

<sup>7</sup> O nome do profissional foi trocado por um fictício, preservando seu anonimato.

<sup>8</sup> O nome do profissional foi trocado por um fictício, preservando seu anonimato.

Secretaria Municipal de Assistência Social, no órgão gestor, como assessora e técnica da secretaria.

Bruna<sup>9</sup>, psicóloga escolar do setor, formou-se em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em 2014, e se especializou em Clínica de Psicanálise com crianças e adolescentes pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/MG – em 2017. Foi admitida na Escola ABCD em 2018, onde trabalha, desde então, no Setor Multiprofissional. Anteriormente a isso, trabalhou num hospital público, no setor de pediatria e de cirurgia bariátrica. Ademais, fez carreira durante um ano e meio no CREAS – Centro de Referência de Assistência Social – de Betim, acompanhando crianças e adolescentes vítimas de violação de direitos e de abuso sexual.

O Setor Multiprofissional conta ainda com a presença de um coordenador pedagógico, cuja função é coordenar ações entre as pessoas desse setor, além de articular as ações desenvolvidas pelo Setor Multiprofissional com as atividades do Setor de Apoio Educacional – responsável pelo contato entre famílias e a escola – e do Setor de Formação Docente Profissional. O responsável por esse cargo é o professor João<sup>10</sup>. João se graduou em Educação Física em 1990, é mestre em Educação pela UFMG (2004) e doutor em Educação Física pela mesma universidade (2019). Trabalhou cerca de vinte anos em um colégio da rede particular de Belo Horizonte como docente e, ainda, lecionou em faculdades particulares, em cursos de graduação em Educação Física. Desde 2014 está na Escola ABCD, lecionando para os alunos do 3º ciclo do ensino fundamental e, concomitantemente, desde 2018 assumiu o cargo de coordenador pedagógico do Setor Multiprofissional.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos esses profissionais, de forma remota, por meio das plataformas de vídeo Zoom e Google Meet. O roteiro de questões<sup>11</sup> para as entrevistas foi dividido em duas partes: a primeira, contava com quatro questões sobre informações preliminares dos entrevistados – como nome, idade, formação e atuação laboral - com o intuito de conhecermos um pouco desses sujeitos e de suas trajetórias profissionais.; já a segunda continha dez questões disparadoras que possuíam como objetivo nortear o pesquisador sobre assuntos decorrentes da prática profissional cotidiana dessas pessoas, além da visão delas a respeito do fracasso escolar. Por ser uma entrevista semiestruturada, a pesquisadora não necessitou ficar presa às questões do roteiro (anexo 3), podendo flexibilizá-las mediante a conversa que tinha com cada participante.

---

<sup>9</sup> O nome do profissional foi trocado por um fictício, preservando seu anonimato.

<sup>10</sup> O nome do profissional foi trocado por um fictício, preservando seu anonimato.

<sup>11</sup> O roteiro está no anexo dessa dissertação.

A seguir, damos início à análise contrastiva das entrevistas.

#### **4.2. – A trajetória de um setor**

Para entendermos a cultura que se desenvolve dentro do Setor Multiprofissional, ou seja, desde como as queixas escolares chegam a esse setor, até quais as resolutivas são dadas para elas, além da visão que os atores sociais da Escola ABCD – docentes, estudantes e suas famílias, técnicos administrativos, coordenação e direção – possuem desse espaço escolar e como se apropriam dele, necessitamos conhecer suas origens. Conhecer como foi a construção de um espaço de caráter psicopedagógico dentro de uma escola de ensino fundamental, porque foi construído, como foi seu funcionamento ao longo dos anos, nos dará pistas do porquê e como chegou a ser o que é hoje.

Antes mesmo de iniciarmos as entrevistas com os profissionais do Setor Multiprofissional, já tínhamos ciência de que esse setor havia passado por uma reformulação recente – mais precisamente no ano de 2018 – e que antes de ser o Setor Multiprofissional era o Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica – NAIP.

Conforme dois livretos de apresentação da escola, que nos foram fornecidos pela pedagoga do 1º ciclo de desenvolvimento da escola, o NAIP existia desde antes dos anos 2000. No entanto, não pudemos precisar o ano exato de sua criação, já que nenhum documento ao qual tivemos acesso nos forneceu essa data e, também, nenhum outro profissional com quem conversamos nos soube informá-la. Entretanto, pudemos entender que apesar da reformulação recente, é um espaço que existe há mais de vinte anos na instituição.

Segundo consta nesses documentos da Escola ABCD, esse núcleo surgiu com a proposta de ser um serviço de orientação educacional, possibilitando a interação entre alunos, família e a escola. Era função do NAIP proporcionar uma interlocução constante com os diversos segmentos da comunidade escolar. Dessa forma, ele buscava “atender às demandas de questões escolares e suas implicações de cunho social, afetivo-emocional, psicológico, familiar, etc.”<sup>12</sup>. Uma informação que nos chamou a atenção é a que nem sempre o setor contou com a presença exclusiva de psicólogos e assistentes sociais em sua formação. No ano 2000, por exemplo, o NAIP era composto por quatro docentes e dois técnicos administrativos (não especificados). Era incumbência dos professores assumirem, cada um, seis turmas, que compunham um ciclo de formação. Nessas turmas, atuavam ministrando aulas através de uma disciplina nomeada “Tópicos especiais em práticas educativas”, na qual desenvolviam seus projetos. Ainda no

---

<sup>12</sup> Trecho extraído de documento da Escola ABCD (2000).



mesmo ano, os principais projetos desenvolvidos pelo núcleo foram: Iniciação ao Filosofar; Painéis na Escola ABCD; Reforço escolar extraturno; Educação afetivo-sexual; Atendimento amigo (demanda de alunos para conversar sobre problemas de ordem pessoal).

Em outro arquivo, do ano 2007, era destacado que a função do NAIP era “orientar pais e alunos, visando à sua boa adaptação à escola e dar-lhes suporte em questões diretamente relacionadas ao desenvolvimento escolar”<sup>13</sup>. Os professores, na época, ministravam aulas de Tópicos Especiais de Ensino. Nesse período, o núcleo já contava com a presença de uma assistente social, que permaneceu no setor até 2017, quando se aposentou.

A formação mais recente do NAIP (e que mais se destacou na fala dos entrevistados desta pesquisa) era composta por duas psicólogas escolares, uma assistente social, uma secretária e um(a) estagiário(a) de psicologia. Era encargo dessas funcionárias ficarem cada uma responsável pelas demandas de cada ciclo do desenvolvimento, atendendo às queixas que surgiam de seus respectivos anos escolares. Ademais, cabia a elas receber e acolher as demandas diárias que surgiam no espaço, fossem dos alunos ou dos docentes. Destacamos ainda que a chefia do setor era feita pela assistente social, profissional que estava lotada ali há mais tempo. O papel do(a) estagiário(a) era de dar suporte ao trabalho das profissionais, sobretudo nos atendimentos às queixas escolares que chegavam cotidianamente ali.

Apesar das informações bem limitadas que extraímos através desses documentos, compreendemos que o Setor Multiprofissional – antigo NAIP – surgiu e funcionava com um objetivo um pouco diferente do que possui hoje. A princípio, com base nessas leituras, parecemos que o núcleo era voltado para executar e suprir atividades pedagógicas extraclasse, como por exemplo, aulas de reforço escolar ou projetos que os próprios professores desenvolviam em disciplinas temáticas. No decorrer dos anos, aparentemente, esse espaço foi tomando novos contornos à medida em que passou a receber funções mais específicas de ser um elo entre as famílias e a comunidade escolar, e assim, foi-se modelando gradativamente como um espaço para onde as queixas escolares se encaminham e devem ser “resolvidas”. Isso é notado até mesmo pela mudança em seu corpo de funcionários; antigamente a maioria deles era composto por professores, presença hoje que só é notada em sua coordenação pedagógica.

Sobre a reformulação desse setor de Núcleo de Apoio e Integração Pedagógica para Setor Multiprofissional, quem mais nos explicou sobre essa reconfiguração foram Amanda, a pedagoga do 1º ciclo e João, o coordenador pedagógico, uma vez que ambos já integravam o corpo de profissionais da escola antes dessa transição. Na entrevista realizada com Amanda, a pedagoga

---

<sup>13</sup> Trecho extraído de documento da Escola ABCD (2007).

explica que a reformulação do setor partiu de iniciativa do André<sup>14</sup>, diretor na época, atualmente professor do 3º ciclo:

Ele pensou essa mudança do setor/ e ele atua como docente hoje juntamente com o pedagogo do terceiro ciclo. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020)

[...]

A gente tava... / eu tava na assessoria: e eu sempre falava/ falava, esse setor precisa ser melhorado/ então a gente conversava muito juntos/ assim/ eu, ele e a vice direção/ e a gente foi formando essa ideia assim/ seria legal ter um pedagogo por ciclo/ a escola só tinha eu como pedagoga/ eu fui a primeira pedagoga que entrou na Escola ABCD (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Segundo Amanda, essa necessidade de reconfigurar o NAIP despontou pelo fato de o núcleo não conseguir cumprir, de fato, as funções que lhe cabiam, além de ter se tornado, na escola, um espaço responsável pela punição dos estudantes e emissão desmedida de advertências. Isso acabou estigmatizando o lugar e as profissionais dali, perdendo seu caráter de suporte psicopedagógico e tornando-se um setor disciplinatório. Para Amanda, isso fragilizou a relação dele tanto com as famílias, como com os alunos.

O o: setor, ele teoricamente deveria fazer o mesmo que nós fazemos hoje/ mas ele ficou num lugar de punição ao aluno/ então quando falava assim/ tem que ir pro NAIP/ o aluno achava que ele ia levar uma advertência/ porque elas é::/ elas que davam advertência/ tudo o que era é: ligado à parte disciplinar estava vinculado a esse setor. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

O coordenador pedagógico, João, compartilhou da visão de Amanda em suas falas durante a entrevista realizada com ele. De acordo com João, o NAIP se configurava como uma instância para onde as crianças tinham medo de serem encaminhadas. Ele diz:

Mas a principal diferença que eu percebo é que/ meio que quando eu entrei em 2014/ é::/ às vezes eu tava dando uma aula/ e/ e::/ e acontecia um conflito entre/ é/ duas crianças/ por exemplo/ uma já falava com a outra/ a:: eu vou te levar pro NAIP/ então/ é/ é/ é difícil dizer se isso foi construído pelo próprio NAIP ou se foi uma construção da/ da/ das cri::anças/ ou de quem quer que seja/ mas o fato é que/ é/ o/ o/ eu/ EU PERCEBIA/ o NAIP/ como uma/ uma/ uma instância de punição. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

Um ponto interessante, observado nas entrevistas feitas com Rita, a assistente social, Thales, pedagogo do 3º ciclo e a psicóloga, Bruna, é que mesmo tendo chegado à Escola ABCD após a transição de NAIP para Multiprofissional, todos esses profissionais relataram perceber em seu cotidiano de trabalho as marcas que o NAIP deixou como o ambiente disciplinatório e corretivo da instituição. Bruna, por exemplo, quando questionada pela pesquisadora se em sua

---

<sup>14</sup> O nome do profissional foi trocado por um fictício, preservando seu anonimato.

percepção o Setor Multiprofissional seria mais voltado para a resolução de conflitos dos estudantes, já relata em sua fala como o espaço funcionava anteriormente:

E aí parece que esse anterior/ era/ só isso mesmo assim/ e não tinha nem essa/ diferenciação das atribuições né/ o psicólogo fazia/ a mediação de conflito/ é/ mediação de conflito no sentido de ter que xingar/ não xingar né/ de chegar/ sentar os dois firme assim pra/ mediar/ dava/ o setor dava notificação/ ocorrência/ coisas que a gente não faz mais. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

Por conseguinte, a psicóloga explica que, devido a esse contexto punitivo que o antigo núcleo vivenciava, ainda chegam ao setor demandas de resolução de conflitos que, para Bruna, não cabem aos psicólogos ou pedagogos resolver, podendo ser mediadas pelos próprios docentes no momento de suas aulas ou no recreio dos alunos. Ela ainda ressaltou que chega a recusar essas queixas escolares quando são levadas até o setor:

Por exemplo assim/ tem uma: .../ professor tá na sala/ vê: dois alunos namorando/ não pode namorar/ aí quer que a gente fale que não pode/ porque eles não podem falar isso né/ ele é educado:/ ele também tá nesse papel assim né/. (Bruna, entrevista realizada no dia 03/09/2020).

[...]

Na semana que eu cheguei/ chegava o professor/ o NAIP tem uma aluna lá embaixo que tá correndo sem para:/ não quer entrar pra sala/ tem que ir atrás dela/ falei/ eu não vou atrás dela/ como assim, né? (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

Ao falar das maiores demandas que chegam ao Setor Multiprofissional, Rita, a assistente social, concorda com a visão de Bruna a respeito dos resquícios da visão punitivista que ainda paira sobre o setor:

Antigamente a gente percebia uma perspectiva mais é:.. às vezes punitiva/ eu vou botar as aspas/ porque num acho que tenha sido assim/ porque eu também não tava lá/ mas já foi um setor/ por exemplo/ que emitia advertência/ a equipe multiprofissional já emitiu advertência/ então você percebe também esse viés aí um pouco de punir o aluno/ de: ... de: ... de: ... de ter essa referência também. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Por fim, Thales, o pedagogo do 3º ciclo, em nossa conversa durante a entrevista, também não deixou de ressaltar a concepção punitivista e disciplinatória que o NAIP cumpria para os alunos e docentes da escola – principalmente no começo da transição de um setor para o outro. Disse ele:

Então no começo foi muito/ uma questão muito de disciplinar né/ de ficar/ é:/ (inaudível) também do setor né/ porque quando tinha algum problema disciplinar (o que o professor fazia era)/ oh vai lá e manda pro/ pro/ é que antigamente chamava NAIP/ era Núcleo de Apoio de Intervenção Pedagógica/ acho que era isso/ intervenção pedagógica/ então eu cheguei lá eu lembro que quando tinha algum proble:ma/ os meninos iam/ falavam que os meninos iam/ os estudantes né/ iam pro NAIP pra como se fosse assim/ vai tomar uma ocorrê:cia/ vai tomar uma advertê:ncia né. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

A partir do que descrevemos e analisamos aqui, a respeito da trajetória e da construção do Setor Multiprofissional, que foi e ainda é marcada por uma lógica de punir e disciplinar os estudantes da Escola ABCD, recorreremos à abordagem da Psicologia Histórico-Cultural – por meio de nossa unidade de análise [cognição social situada-afeto-patologização] e do conceito de vivência (*perejivanie*) para melhor compreender a construção desse espaço psicopedagógico, ao longo das décadas, como uma ferramenta de controle dos discentes dessa instituição.

Inicialmente destacamos a dicotomia que existe entre afeto e cognição, tão presente nos espaços escolares brasileiros. Conforme Gomes C. (2014), essas ideias predominantes de que emoções são prejudiciais, geram um impeditivo no processo de escolarização de crianças e adolescentes. Para esta autora, a dualidade estabelecida sustenta a visão reducionista de que cabe à prática pedagógica somente os aspectos cognitivos, não sendo função da escola trabalhar os aspectos afetivos. Essa “postura acaba por eximir a educação escolar de sua responsabilidade pela formação da personalidade humana” (GOMES C., 2014, p. 162).

No caso da Escola ABCD, observamos que o fenômeno de cindir o afeto da cognição é visualizado nos momentos em que os docentes – e muitas vezes até os próprios alunos – recorrem ao Setor Multiprofissional para corrigir e punir manifestações de afetos (como namoros, brigas, discussões) impostas como erradas pela instituição. Ressaltamos aqui mais algumas falas dos profissionais do Multiprofissional, onde tais ocorrências são evidentes:

Eu num/ eu num acho que é:::/ às vezes do psicólogo/ chega muito assim/ a:: fulano tá triste/ chorou/ aí é um pouco patologização do sofrime::nto/ tudo às vezes dá um:::/ alvoroço assim/ ca::lma né/ a gente chora quando tá triste/. (Bruna, entrevista realizada no dia 03/09/2020).

Era (inaudível) punitivo mesmo né/ assim de ter coisa::/ que acontecia no começo/ que eu ficava::/ que a gente conseguiu mudar/ por exemplo a escola tinha uma norma absurda de que o aluno não podia levar o lanche de casa/ ele tinha que comer só o lanche que a escola dava. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

Para Vigotski (1993), o domínio da psicologia científica por abordagens que consideram as funções psíquicas de forma isolada é originado de análises atomísticas e funcionais do desenvolvimento das crianças. O autor considerava que o problema da conexão entre as funções psíquicas, da organização na estrutura integral da consciência, está fora da esfera da atenção de muitos pesquisadores:

A noção de consciência como um todo e das relações entre suas diferentes funções, inseparáveis no curso da atividade, não é novidade para a psicologia de hoje. Mas a unidade de consciência e a conexão entre as diferentes funções geralmente representam em psicologia mais um postulado do que um objeto de investigação. Além disso, ao postular a unidade funcional da consciência, a psicologia assumiu como fundamento de sua pesquisa, junto com tal pressuposto indiscutível, um postulado completamente falso, aceito tacitamente por todos mesmo sem formulá-lo claramente, consistindo em reconhecer a invariabilidade e constância de conexões interfuncionais da consciência e

supor que a percepção está sempre e da mesma forma ligada à atenção, a memória está sempre e da mesma forma com a percepção, o pensamento com a memória, etc. Isso naturalmente implicava que as conexões interfuncionais fossem deixadas de fora dos parênteses como constantes, sem serem levadas em consideração nas operações de investigação das diferentes funções isoladas (Tradução nossa. VYGOTSKI, 1934/1993, p. 15).<sup>15</sup>

Isso significa que essa visão dicotômica e invariável das funções psicológicas superiores gerou análises dicotômicas e atomísticas entre afeto e cognição pela Psicologia Tradicional. Dessa forma, isto que se reproduz na Escola ABCD e em tantas outras instituições de ensino, não acontece à toa. Ela provém de abordagens psicológicas muito difundidas na academia, em graduações de Psicologia, Pedagogia e em licenciaturas no geral, em que as funções psíquicas são estudadas de maneira isoladas. Como consequência dessa perspectiva atomista do psiquismo humano, o processo de conhecimento se torna puramente subjetivo, a-histórico, dissociado de uma realidade concreta. Os efeitos dessa concepção de psiquismo dão respaldo ainda para teorias organicistas sobre o desenvolvimento humano:

Presente no território escolar, o argumento organicista da origem biológica das emoções humanas e de seu caráter a-histórico, tem servido para justificar um distanciamento entre o afetivo e o cognitivo nos processos de aprendizagem. Colocadas como rudimentos autônomos na estrutura psicológica, distantes da consciência, as emoções passam a se constituir em elementos “perturbadores”, que interferem no “processamento cognitivo” dos conteúdos aprendidos (GOMES C, 2014, p. 163).

O organicismo se concretiza na rotina da escola em momentos como esses destacados pelos profissionais do Setor Multiprofissional, quando comportamentos que estão fora da linha considerada desejável socialmente se manifestam e devem, de prontidão, serem encaminhados para que algum profissional – prioritariamente da área da saúde – possa “ajustá-lo”. Em muitas ocasiões, essa linha divisória entre o que é considerado “normal” e “anormal” se torna tão tênue que até mesmo sentimentos e reações comumente considerados como normais e adequados fora das escolas, são considerados patológicos dentro dela. Exemplo disso é a fala da psicóloga sobre estudantes que choram frente às situações de tristeza sendo levados ao setor.

---

<sup>15</sup> La noción de la conciencia como un todo y de las relaciones entre sus diferentes funciones, indisociables en el curso de la actividad, no es nada nuevo para la psicología actual. Pero la unidad de la conciencia y la conexión entre las distintas funciones suelen representar en psicología más bien un postulado que un objeto de investigación. Es más, al postular la unidad funcional de la conciencia, la psicología asumía como fundamento de sus investigaciones, junto a tan indiscutible suposición, e postulado completamente falso, aceptado tácitamente por todos aun sin formularlo con claridad, consistente en reconocer la invariabilidad y la constancia de las conexiones interfuncionales de la conciencia y suponer que la percepción está siempre y del mismo modo ligada con la atención, la memoria lo está siempre y del mismo modo con la percepción, el pensamiento con la memoria, etc. Esto implicó, naturalmente, que las conexiones interfuncionales quedaran fuera del paréntesis en calidad de constantes, sin ser tomadas en consideración en las operaciones de investigación de las diferentes funciones aisladas (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 15).

Visualizamos aqui que, se por um lado os professores e até mesmo os discentes se valem do setor como uma estratégia para conter e “ajustar” as manifestações de afeto que acontecem no território da escola, os profissionais que ali trabalham atualmente além de apresentarem em seus discursos uma crítica a tal lógica de patologizar e judicializar<sup>16</sup> essas queixas escolares, relatam ainda executar estratégias para reverter toda essa lógica tão enraizada na Escola ABCD.

O principal esforço deles tem sido combater as práticas punitivas que existiam para isso no antigo NAIP, além de evitarem ao máximo as advertências formais aos alunos, que agora são emitidas apenas pelo coordenador do espaço e somente em casos de extrema necessidade, quando todos os outros recursos pedagógicos foram esgotados:

Me parece que anteriormente era os funcionários que dava a advertência sabe/ aí era o psicólogo/ era a assistente socia::l/ que da::va/ que dava a advertência pro estudante/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

[...]

Então atualmente acontece isso/ a gente conversa/ orie:nta/ e quando tem que dar advertência a gente orienta (pra coordenação)/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

[...]

Então é assim/ a gente não tem essa função mais punitiva não/ a gente acompanha sim/ media os conflitos né/ mas a gente tirou do papel do pedagogo essa função de fica:r/ ou dos funcionários especificamente de pessoas de/ de cumprir esse papel de/ de/ punitivo né/ estritamente punitivo/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

Se a gente percebe que excedeu e que seria necessário um comunicado à família ou uma advertência/ aí a gente aciona o coordenador do setor/ é ele que assina e é ele que faz esse comunicado advertência/ porque aí na hora que a gente precisa de conversar com esse aluno sobre uma dificuldade de aprendizagem ou sobre alguma dificuldade de comportamento ou sobre uma depressã:o/ né?/ que às vezes o aluno chorando/ a gente tem esses casos lá/ aí a gente tem uma: via mais limpa de comunicação com eles/ sabe?/. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Outra prática também estabelecida pelo setor, visando a conter as ações punitivistas, diz respeito a deixar bem delimitado o que é função dos pedagogos e o que é função da psicóloga e da assistente social. Aos pedagogos cabe o papel de mediadores dos conflitos que surgem entre os alunos e são levados até o Setor Multiprofissional. À psicóloga e à assistente social foi delegado trabalhar questões do campo do psicológico e do social. Isso acontece para evitar que tanto a psicóloga como a assistente social acabem estigmatizadas como “ruins” ou “chatas” pelos estudantes, o que faz com que eles não se sintam mais à vontade para buscar ou conversar com elas em outras situações necessárias:

---

<sup>16</sup> “Por judicialização, compreende-se o movimento de regulação normativa e legal do viver, do qual os sujeitos se apropriam para a resolução dos conflitos, reproduzindo uns com os outros o controle, o julgamento e a punição das condutas” (OLIVEIRA; BRITO, 2013, p. 79).

Então as primeiras coisas que mudaram/ as questões disciplinares/ por exemplo/ quando a gente tem uma mediação de conflito/ isso acontece/ nós que fazemos essa mediação/ os pedagogos/ quando tem uma mediação de conflito/ a psicóloga e a assistente social não entram/ elas só entram se tiver alguma questão psicológica ou social no meio/ porque as psicólogas que faziam isso/ então como elas que faziam essa mediação e acabavam tendo que/ às vezes/ alertar sobre algum comportamento ou fazer alguma advertência oral mesmo/ esse aluno/ quando triste e precisava/ não procura a psicóloga/ porque ela era a chata que fazia isso/ então a gente teve que limpar bem isso/. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Em meio a essa problemática da lógica dos estudos segmentados sobre o psiquismo, da consequente cisão entre afeto e cognição e da consequente patologização dos sentimentos e ações humanas, está a importância da unidade [cognição social situada-afeto]. Gomes C. (2014) defende que é essa unidade que faz o papel de mediação constante nas atividades realizadas pelos sujeitos no curso de suas vidas, sendo assim, tudo que provém dela é simultaneamente objeto do pensamento e fonte de sentimentos.

E é nesse contexto que também destacamos a pertinência da unidade de análise, eleita nesse estudo, [cognição social situada-afeto-patologização], para a compreensão da dicotomia entre afeto e cognição presente nos ambientes escolares. Essa unidade de análise tem gerado exclusão nas salas de aula, bem como um processo de individualização das falhas de escolarização. O caso da Escola ABCD e da logística instituída sobre o Setor Multiprofissional evidencia isso com clareza.

Para refletirmos, então, a respeito dos impactos da unidade de análise [cognição social situada-afeto-patologização] no processo de escolarização dos jovens da Escola ABCD, resgatamos aqui o conceito de vivência de Vigotski já exposto por nós no capítulo dos pressupostos teórico-metodológicos. De acordo com Jerebtsov (2014), as vivências referem-se ao que é vivido coletivamente e é internalizado por cada um de nós em nosso processo social de desenvolvimento. Devemos, assim, pensar as vivências que levaram à construção de um setor psicopedagógico numa escola pública de ensino fundamental e culminaram num processo de individualização das queixas escolares, patologização de sentimentos e comportamentos de estudantes, e desresponsabilização da escola frente aos próprios processos de falhas educacionais que produz, a partir da articulação entre as análises do macro e do micro.

Ao discutir sobre a questão de uma média estatística para definir o “corte” entre o “normal” e o “patológico”, Signor e Santana (2016) apontam que Canguilhem (2010) observa que, sendo o corpo também produto do meio social, é possível atestar que “a constância de certos traços, demonstrados por uma média, depende da fidelidade (in)consciente a algumas normas da vida. Assim, na espécie humana, a frequência estatística não traduz apenas uma normatividade

vital, mas uma normatividade social” (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 672 apud Canguilhem, 2010).

Essa normatividade social, à qual Canguilhem (2010) se refere como sendo produto da fidelidade inconsciente dos sujeitos a algumas normas societárias, seria resultado das vivências das pessoas a respeito da unidade [cognição social situada-afeto-patologização]. E o que isso significa? Significa que ao estarem situados em sociedades ocidentais capitalistas e neoliberais, que ao longo dos últimos séculos da história têm construído conhecimento acerca do desenvolvimento humano num viés da medicina higienista – como relatamos em nossa revisão bibliográfica -, que busca entender o psiquismo e suas funções de maneira atomística e dicotômica, os indivíduos têm suas experiências atravessadas por essas narrativas na medida em que tais significados sociais se transformam em sentidos pessoais. Gomes C. (2014) traduz bem esse fenômeno:

O sujeito vivencia, percebe e interpreta as ações dos outros corpos, fenômenos e ideias sobre ele, determinando a possibilidade do conhecimento. A vivência ou aquilo que o sujeito experiencia, o que atravessa sua existência objetiva – transformando significados sociais em sentidos pessoais – constitui sua atividade. É por meio dessa atividade que o sujeito responde às solicitações do meio circundante, e é também por meio dela que o sentido pessoal se realiza; o fato é que de uma dada atividade sempre advém um sentido, que é conteúdo da consciência (GOMES C., 2014, p. 165).

Isso exposto, entendemos por que a Escola ABCD construiu em suas dependências um setor psicopedagógico que voltou seu olhar para os problemas de caráter emocional e comportamental de seus alunos, buscando na figura dos psicólogos, assistentes sociais e pedagogos a saída para sanar tais “disfunções” apresentadas pelos discentes. Não podemos encarar como um mero problema institucional dessa escola a lógica individualista de tratar fenômenos sociais e humanos, por mais que nessa instituição ela apresente especificidades. Essa lógica vem de longos períodos históricos dominando os conteúdos científicos que norteiam a pedagogia, a psicologia, a medicina e outras tantas especialidades que se dedicam à educação escolar.

Assim, entendemos que os sentidos que professores, alunos e tantos outros funcionários dão ao Setor Multiprofissional advém dos significados sociais que possuem sobre o lugar que esse tipo de setor deve ocupar numa instituição de ensino. Ou seja, ao mesmo tempo em que constroem o significado que possui o Setor Multiprofissional na Escola ABCD, o próprio Setor Multiprofissional atravessa a vivência desses sujeitos e constrói os sentidos individuais que cada um deles possui. Como pontuam Gomes M., Dias e Vargas (2017, p. 119-120), por meio da



linguagem e da comunicação, as pessoas constroem significados sociais e atribuem sentidos pessoais aos outros e ao mundo.

Quando falamos em “visão de mundo” trazemos à tona a questão da *natureza das ideias*: serão elas resultado de “puro esforço intelectual, de uma elaboração teórica objetiva e neutra, de puros conceitos nascidos da observação científica e da especulação metafísica, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas” ou “são, ao contrário”, expressão destas condições reais”? Elas explicam a realidade histórica e social ou precisam ser explicadas por ela?” (CHAUI, 1981 apud PATTO, 2015, p. 35).

Dessa forma, visualizamos aqui que ao ter seu sentido e significado ligados a uma função de regulação e punição das queixas escolares referentes aos comportamentos e sentimentos dos alunos, os profissionais desse setor passam a operar num viés de “apagar incêndio”, ou seja, acabam por se tornarem meros mediadores de conflitos. Por mais que atualmente esses profissionais possuam críticas sobre essa problemática, percebemos que muitas das suas ações ainda são voltadas para reconstruir o significado do espaço, o que faz com que as ações desenvolvidas ali sejam muito mais individuais do que coletivas. Durante as entrevistas, eles mesmo destacaram essas dificuldades em se desvincularem de práticas individualizantes para iniciarem práticas institucionais:

Tem uma outra questão que tem que ser considerada/ é o::: .../ o:: próprio entendimento da escola// histórico/ né?/ que se criou/ construiu-se/ de que é um setor “apaga incêndio”/ de que é um setor que resolve problema/ de que é o setor que conserta as coisas e, por assim dizer, o aluno também/ então/ tem uma história dessa na esco:la/ tem essa cultura/ de tudo... leva pra lá/ né?/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

E:: também:: porque tem esse: ... é::.. essa visão mesmo do setor/ é:: ... apagar o incêndio... que às vezes aquele incêndio toma todo o seu tempo/ né?/ então você tem que ir construindo possibilidade de ter uma ação mais coletiva... do que individual/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

O potencial do setor é você trabalhar um pouco além/ mas às vezes acaba que a gente fica mais trabalhando na perspectiva ali do... do imediato:/ de apagar incêndio/ de corrigir coisas/ ao invés de ajudar a pensar todo o processo. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Enfim, neste tópico, conhecemos um pouco da trajetória do Setor Multiprofissional e de como esse espaço, dentro da Escola ABCD, se construiu enquanto um local para onde as queixas escolares – principalmente aquelas de origem comportamental e afetiva - são encaminhadas e de onde se espera uma solução para essas demandas. Com a reformulação desse núcleo, percebemos que os novos profissionais que trabalham ali demonstram, em seus discursos, uma crítica ao setor que ocupou historicamente essa posição de patologização e judicialização das queixas escolares, e buscam gradativamente construir um novo sentido ao Setor Multiprofissional e,

consequentemente, promover ações de caráter mais institucional. No tópico a seguir, entraremos mais especificamente em como essas queixas chegam até o setor, de que maneira são tratadas e quais encaminhamentos são dados a elas.

#### 4.3. – Que queixas são essas?

Anteriormente vimos que, desde que era NAIP, o Setor Multiprofissional opera sob uma lógica de atuação individualista a respeito das queixas escolares que são produzidas na Escola ABCD. Apesar da reformulação do espaço e da chegada de novos profissionais, que possuem críticas à cultura que ali se enraizou, o setor segue operando a partir de ações pontuais que são voltadas a resolver as demandas que chegam a eles cotidianamente.

Buscando melhor entender como essas queixas chegam até o setor, qual a natureza delas – se de ordem de dificuldade de aprendizagem, de comportamento, de afeto etc. – e qual manejo os profissionais têm com elas, inicialmente lhes indagamos quais as maiores demandas que chegam diariamente ao Setor Multiprofissional. Em suas respostas notamos que a maioria das questões que surgem ali são espontâneas, ou seja, situações que acontecem no momento, como brigas e desentendimentos entre os alunos, ou alguma situação ligada ao mau comportamento deles, identificada por algum professor ou monitor:

A maioria é atendimento de demanda espontânea/ às vezes é alguma criança assim/ que tá chorando/ ou/ às vezes até: já chegou a acontecer de algum docente/ ou algum monitor/ estagiário da escola/ aí eu acho/ converso um pouco/. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

[...]

Eu achei/ muito mais de comportamento/ aí é comportamento de discussão/ de briga/ ou então de lesão né/ de automutilação/ do que aprendizagem. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

A assistente social, Rita, também identifica a mesma lógica apontada pela psicóloga, Bruna, nas demandas que aparecem no Setor Multiprofissional:

Que/ que chega pra gente são/ principalmente demanda de acompanhamento/ pro setor em geral/ né?/ demandas de: .../ disciplinares/ o aluno que... não tá.../ teve uma briga/ algum quadro de conflito com alguém/ ou o aluno tá com algum problema/ chega nesse viés assim de algum problema que tá acontecendo/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

E chega por várias vias/ né?/ vai chegar pelo professor que vai levar uma demanda/ pelos próprios alunos que se envolveram em alguma situação/ e vão ao setor buscar um apoio/ .../ pelos setores administrativos/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Ambas apontam que as demandas que chegam até elas envolvendo questões de aprendizagem são poucas e geralmente referem-se aos alunos da Educação Especial, ou então,

segundo a psicóloga, é-lhes solicitado que acompanhem algum aluno que está muito disperso em sala de aula, não conseguindo prestar atenção ao que é ensinado pelo professor. Já a conversa com os pedagogos, por sua vez, demonstra que para os dois chegam mais questões relativas às dificuldades de aprendizagem por parte dos professores, entretanto, ainda assim o trabalho que desempenham é, em sua maior parte, voltado para mediar conflitos, que geralmente “vêm pelos próprios estudantes” ou orientar individualmente os alunos com queixas de problemas de escolarização.

Mas/ o trabalho nesse período que eu tô lá/ ele tá sendo muito mais com os alunos/ do que de fato com os professores/ na construção de alguma estratégia metodológica assim é:/ pensando: as disciplinas especificamente/ então com os alunos a gente faz trabalhos mais de/ de/ de orientação né/ pra estu::dos né/ é:/ de organização de da.../ de rotina escola:r/ é/ também a gente faz um trabalho lá na escola/ é:/ um pouco de um trabalho que é meio disciplinar também/ né/ no/ no/ nos intervalos e aulas/ então quando tem algum confli::to/ algum problema entre os alunos a gente acaba mediando né/ conversando com os alunos pra tentar uma resolução/ pacífica desses conflitos né/ que acontecem as vezes nos intervalos das aulas. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

É::/ maiores demandas é questão de conflito escolar/ e/ é a:: dificuldade de aprendizagem/ a dificuldade de aprendizagem vem geralmente pelo professor/ e a mediação de conflitos vêm pelos próprios estudantes/ assim.../. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

A perspectiva do coordenador pedagógico, por sua vez, é a de que as queixas referentes aos problemas de aprendizagem dos alunos aparecem muito mais por meio das famílias do que dos docentes ou dos próprios estudantes:

Do ponto de vista dos alunos/ a gente recebe muita deman::da/ de::/ problemas de relação entre eles/ é:::/ de/ de brigas que acontecem no recreio::/ ou de/ situações de/ ... é::/ de/ é/ é/ violência simbó::lica/ ou de violência fí::sica/ então é uma demanda que é muito grande/ né/. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

[...]

DAS FAMÍLIAS a gente recebe demandas de dificuldade de aprendizagens/ em alguns momentos dificuldades de relação professor/ alu::no/ é:::/ mas/ é::/ de uma forma geral são principalmente voltadas pra/ pra questão da/ da aprendizagem/ ou de conflitos que acontecem com/ com os filhos. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

A partir da leitura de alguns estudos (CARVALHO, 2003; DAMIANI, 2006; PATTO, 2015), nesta pesquisa entendemos que o que se designou como fracasso escolar são as falhas no processo de ensino-aprendizagem que levam à não aprendizagem dos alunos, culminando em sua reprovação e/ou à evasão escolar (CARVALHO, 2003; DAMIANI, 2006; PATTO, 2015). Essas falhas se manifestam por meio das dificuldades em aprender os conteúdos das disciplinas ministradas em sala de aula ou, então, por meio de comportamentos que a escola infere como sendo problemáticos para esse processo, como por exemplo, falta de concentração, distrações frequentes, agitação, conflitos e brigas, namoros etc. No caso da Escola ABCD, observamos que

aparentemente existe um tratamento diferenciado no que diz respeito às queixas de origem pedagógica e às queixas de origem comportamentais/afetivas.

Há uma grande preocupação por parte dos atores sociais da instituição em buscar constantemente o Setor Multiprofissional para lidar com qualquer manifestação comportamental/afetiva que fuja do crivo de uma suposta normalidade. Entretanto, em se tratando das dificuldades em aprender as matérias, há uma baixa procura pelo suporte dos profissionais do setor. Com exceção da pedagoga do 1º ciclo, todos os demais técnicos-administrativos entrevistados relataram que a demanda por esse tipo de trabalho é baixa, vindo dos docentes:

No sentido mais amplo assim/ acho que pouquíssimos professores procuraram lá pra/ pra alguma questão referente a algum aluno/ o que a gente teve assim de conversa mesmo né/ foram mais/ (com mais)/ consistente né/ foram sobre né/ foi de alunos assim/ a/ a/ a demanda aparece muito quando tá chegando o período do final do ano/ quando/ é/ chega o processo de/ de continuidade ou de retenção dos alunos/ então às vezes pergun...// às vezes acontece uma procura pra/ pra tentar (validar) né/ pra tentar/ é/ apresentar os resultados pra gente/ pra saber se a gente do setor/ é::/ tem alguma questão a ser dita sobre/ sobre esses alunos também/ entendeu? (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

A gente vê ações/ mas eu percebo umas ações isoladas em parceria entre o professor e a gente/ e a nossa equipe/ pra apoiar nesse processo aí/ de... de... de:: ... tava nuns baixos rendimentos/ né? (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Conforme já mencionado, o discurso de Amanda vai na contramão dos demais, talvez por que é ela quem lida diretamente com as queixas das dificuldades de aprendizagem:

Tudo que tem a ver com a parte pedagógica que exceda a sala de aula/ geralmente os professores nos (inaudível)/ os professores nos procuram pra gente pensar em estratégias junto/ é::/ do que pode ser feito. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

[...]

É:/ no nosso caso/ a gente acompanha muito/ é:/ no primeiro ciclo/ né?/ posso dizer de mim/ acompanha muitos casos de dificuldade de aprendizagem me:smo. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Notamos assim um choque cultural, ou seja, um *rich point*<sup>17</sup>, entre as vivências da pedagoga Amanda e do pedagogo Thales no que diz respeito às demandas de dificuldades de aprendizagem. Segundo Agar (2006),

*rich points* ou pontos relevantes são a matéria-prima da pesquisa etnográfica, Eles vão desde a surpresa incompreensível até o desvio das expectativas e falhas em um conjunto de dados agregado. Como Peirce teria defendido, o propósito da etnografia é ir ao

<sup>17</sup> "Rich points are the raw material of ethnographic research. They run the gamut from incomprehensible surprise to departure from expectations to glitches in an aggregate data set. As PEIRCE would have advocated, the purpose of ethnography is to go forth into the world, find and experience rich points, and then take them seriously as a signal of a difference between what you know and what you need to learn to understand and explain what just happened" (AGAR, 2006, p. 8).

mundo, encontrar e vivenciar pontos ricos e, então, levá-los a sério como um sinal de diferença entre o que você sabe e o que você precisa aprender para entender e explicar o que acabou de acontecer. (AGAR, 2006. P. 8, tradução da autora).

Para Amanda as dificuldades de aprendizagem chegam por meio dos professores, já para Thales, por meio dos estudantes:

As demandas de dificuldades de apren...// é/ pensando no problema da aprendizagem/ surge mais dos alunos do que dos professores/ né/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

Infelizmente, como não entrevistamos a pedagoga responsável pelo 2º ciclo, não temos informações que nos possibilitem um contraste entre os três ciclos e, ainda nos posicionarmos diante do *rich point* já mencionado. Dessa forma, não sabemos se as demandas referentes ao 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental coincidem com as demandas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental ou se equiparam às demandas do 7º ao 9º anos do ensino fundamental. No entanto, mesmo sem esses dados, podemos levantar algumas hipóteses sobre porque existem essas diferenças entre a frequência das queixas de aprendizagem e das queixas comportamentais/afetivas que são levadas ao espaço do Setor Multiprofissional pelos docentes, pelos estudantes, pelos pais e ainda, porque serem mais frequentes no 1º ciclo.

A primeira hipótese que levantamos tem a ver com a discussão sobre as vivências que levaram à construção de um setor psicopedagógico disciplinante, punitivista e patologizante na Escola ABCD, feita anteriormente. Ao ser estabelecido durante décadas que cabia ao NAIP receber crianças e adolescentes que não estavam se comportando como esperado e que caberia aos profissionais ali punir e disciplinar esses alunos, mesmo quando o núcleo foi reformulado, provavelmente o sentido ali arraigado virou sinônimo de “o local para onde deve-se levar os discentes a fim de corrigi-los”. Sendo assim, o Setor Multiprofissional já estabeleceria bem engessadamente para seu público qual seria sua função principal, fazendo com que as queixas relativas aos problemas de aprendizagem não fossem visualizadas pelos professores como alvo de seu trabalho.

Mas o que eu sei te dizer/ eu posso afirmar/ é isso/ tem internalizado tanto nos alunos/ quanto.../ é uma cultura da escola/ de que lá é o lugar de resolver problema/ tanto que é muito/ você percebe isso nitidamente/ que escola é um lugar de reprodução/ né?/ das relações sociais/ e os alunos são... os primeiros a reproduzirem. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

A outra hipótese que possuímos, que pode explicar a baixa demanda por parte dos professores de solicitar auxílio para problemas relativos às dificuldades de aprendizagem, é a relação que se estabelece entre os técnicos-administrativos e os docentes nessa instituição. Durante a entrevista da assistente social, Rita, ela nos perguntou se poderia falar um pouco de

sua vivência na educação básica. Ao respondermos que sim, Rita se queixou do lugar ocupado pelos técnicos-administrativos na escola, avaliando que considera que eles têm a voz silenciada nesse ambiente:

Porque até na escola as vezes é difícil mesmo a gente falar francamente do que que a gente percebe/ porque tem disputa de tudo né/ de saberes/ de lugares/ de poderes e tal. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

E a gente enquanto técnico/ tem a voz um pouco silenciada/ tem a voz um pouco::: às vezes desmerecida mesmo. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

Às vezes num valorizar o nosso sabe:::r/ às vezes achar que a educação é do docente/ então ele tá lá/ ele sabe do que ele tá falando/ e às vezes isso impede um diálogo mais franco/ e construção de parcerias mesmo/ um diálogo de igual pra igual mesmo/ de respeito/ eles me/ eu/ nós os respeitamos enquanto docentes/ e eles também têm que nos respeitar enquanto técnicos né. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Ao falar sobre as ações que o Setor Multiprofissional tem desenvolvido voltadas para mudar o seu caráter disciplinatório, Thales, pedagogo do 3º ciclo, também mostrou em seu discurso esses atravessamentos na relação entre os técnicos-administrativos e os docentes da instituição:

A gente tá busca::ndo/ primeiro/ construir uma relação com os professores, diferente/ né:/ não é fácil porque tem uma história já da relação dos professores com/ com (os técnicos). (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

[...]

Eu percebo que historicamente é uma relação de tensão/ tem uma relação de poder também né. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

Essas falas/discursos de Thales e Rita nos levam a refletir junto com Voloshinov/Bakhtin que “todo dizer é, assim parte integrante ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (FARACO, 2006, P. 57). Isso implica em nos preocuparmos com o que acontece nesses diálogos, “isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2006, p. 60), no cotidiano da escola, valorizando, nesse espaço, a confrontação das mais diferentes refrações (interpretações) sociais expressas nos enunciados desses dois profissionais e dos demais professores.

Segundo Rita, ao adotarem esse tipo de postura, os docentes acabam por dificultar, e algumas vezes até mesmo impedir, uma parceria entre o Setor Multiprofissional e os professores. A assistente social ainda pontua que não são todos os professores que agem assim, embora considera que é uma maioria. Para ela, isso demonstra que os docentes não estão muito preocupados com o que os técnicos-administrativos têm a dizer, principalmente se isso for

interferir nas suas práticas. Como consequência, Rita diz que o técnico acaba por ocupar um lugar enquanto agente meramente executivo.

Tem uma coisa que tem a ver/ até por essa estrutura mesmo, sabe/ a gente vai mandar o problema pro multi, pra ele resolver/ mas a gente nem quer que o multi traga de volta a problematizaçã::o/ as sugestõ::es/ a gente só quer que ele execute/ é um exemplo muito claro/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

Quer que resolva e pronto entendeu/ num quer realmente ver o que que aquele profissional tem a contribuir nesse processo/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

Às vezes o olhar do docente é esse mesmo/ que ele é o doce::nte/ que ele tem as vezes as rédeas da situação/ da condução do processo educativo/ e ele vai continuar... né guiando essas rédeas/ sem às vezes ouvir um pouco do que a gente pode contribuir. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Nessas falas, Rita explicita que é necessária a existência do dialogismo, no sentido Bakhtiniano, dentro das escolas, entendendo as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados produzidos entre os professores e os profissionais do Setor Multiprofissional; enunciados que estão relacionados ao todo daquela instituição e sua história. Professores e técnicos administrativos são seres socialmente organizados, situados, falam do lugar social que ocupam. E, por isso mesmo, há que se buscar o diálogo como produção de sentido para a existência desse Setor ao se

Fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2006, p. 64).

Por fim, nossa hipótese, referente ao fato de a pedagoga do 1º ciclo ser a profissional que mais recebe demandas de problemas de aprendizagem, está associada ao fato de os primeiros anos escolares serem os responsáveis pelo início do processo de escolarização e letramento das crianças. Isso pode fazer com que as expectativas, receios, angústias e cobranças tanto dos professores como das famílias sejam bem maiores, levando essa profissional a ser solicitada mais vezes como auxílio técnico. Ademais, devemos considerar ainda que Amanda é a profissional do setor que está há mais tempo trabalhando na Escola ABCD (desde 2014). Isso pode ter feito com que ela tenha tido tempo para criar outros vínculos com os professores, por isso esses docentes se sentiriam mais à vontade para recorrerem a ela, diferentemente do que ocorre com o pedagogo do 3º ciclo.

Dessa forma, por meio das análises do macro – ou seja, da sociedade onde se insere a Escola ABCD, bem como dos momentos históricos que atravessam os sentidos e significados dos grupos sociais no que diz respeito à educação e à saúde física e mental – e do micro – a compreensão de como funciona a Escola ABCD, como e porque se construiu o Setor Multiprofissional, qual é a vivência dos atores sociais da instituição no que diz respeito a esse setor e ao fracasso escolar – vamos compreendendo de que forma as queixas escolares chegam ao Setor Multiprofissional e como são tratadas, no coletivo e individualmente, por cada profissional.

Visualizamos então que as queixas escolares que são levadas a esse espaço são em sua grande maioria relativas a problemas de comportamento ou de afeto dos estudantes, e que elas chegam ali, sobretudo, por meio dos próprios alunos que buscam ajuda para lidar com seus conflitos. Às vezes, aparecem através dos professores, monitores, pais, outros funcionários, solicitando também que os pedagogos, psicóloga ou assistente social os auxiliem com essa problemática.

As queixas escolares levadas ao Setor Multiprofissional ao serem majoritariamente referentes a problemas interpessoais dos discentes, não excluem a possibilidade de que existam também demandas relativas às dificuldades de aprendizagem manifestando-se mais intensamente na escola. Esse outro tipo de demanda pode aparecer mais frequentemente no espaço da sala de aula, entre alunos e professores, nas reuniões de docentes, nos encontros entre famílias e professores etc. Como nossas entrevistas ficaram restritas aos profissionais que trabalham no Setor Multiprofissional, ficamos impossibilitados de ter acesso a toda a cultura da Escola ABCD. Entretanto, no que concerne a esse setor, entendemos que é um espaço ao qual se atribui um papel de resolução de conflitos. Ademais, vimos ainda que essas queixas chegam até ali, geralmente, de forma individualizada, ou seja, aparecem conforme a necessidade individual de cada sujeito e não como fruto de planos de ação institucionais ou coletivos entre professores e profissionais do setor.

Dando sequência à nossa análise buscamos, nas entrevistas, entender qual o tratamento que as queixas recebem desde que entram no Setor Multiprofissional. Em outras palavras, a partir do momento em que alguém chega ali com alguma questão a ser resolvida, como ela será acolhida? Por quem? Quais ações usualmente são desenvolvidas com elas? Em quais casos há necessidade de encaminhar os alunos para profissionais externos à escola?

Amanda, pedagoga do 1º ciclo, explica que as queixas referentes à mediação de conflito ou queixas relativas aos afetos dos estudantes são atendidas no setor da seguinte forma:



Sempre tem um pedagogo no setor/ às vezes tem alguém que vai atender outra demanda/ mas fica um pedagogo lá pra atender/ aí como que a gente faz?/ chegou um conflito/ um pedagogo vai conversar com as crianças e vai fazer a mediação de conflitos. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

[...]

Um aluno chega triste porque a avó morreu/ encaminha pro setor multiprofissional/ e a gente vê na hora se a psicóloga vai atender ou se a pedagoga vai atender/ um aluno tá com dificuldade de aprendizagem/ e aí nós vamos ver se tem uma questão/ por exemplo/ social/ é:/ uma situação vulnerável e tal/ a gente aciona a assistente social, porque a gente faz o acompanhamento juntas/. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Os outros profissionais em suas entrevistas também explicitam essa logística do Setor Multiprofissional:

É:/ então/ quando tem conflito assim né/ se chega/ chega com algum machucado/ alguma coisa, encaminha primeiro pro setor de saúde né?/ e depois faz a mediação/ conversa com os envolvi::dos pra ver como que isso pode ser repara::do. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

[...]

A gente tem duas salas de atendimento individual pra não ficar dentro do setor assim/ porque o seto::r/ é/ depois se você tiver interesse de ir lá/ pra você ver né/ ele é bem gra::nde. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

A gente tem uma/ uma abordagem que é:/ que é múltipla né/ a do/ do/ da pedagogia/ da psicologia/ e da/ da/ da assistência social/ é/ mas quando/ quando são questões mais pontuais como esse exemplo que eu te dei/ às vezes o/ o/ o pedagogo/ que é/ quem primeiro recebe a demanda/. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

Nesse sentido, as primeiras demandas são sempre atendidas pelos pedagogos que fazem uma escuta e acolhimento individual com o aluno (ou alunos, dependendo do caso), visando resolver ali mesmo a situação. Caso a situação seja mais complexa do que um acolhimento pontual, o coordenador pedagógico, a psicóloga e/ou a assistente social são solicitados:

Geralmente quando a questão é MAIS complexa/ é:/ além da/ de/ da dificuldade de aprendizagem apresenta/ ou::tras dificuldades na/ na sala de aula/ ou na relação com/ com os colegas/ ou às vezes até na própria relação com/ com a famí::lia/ a gente costuma fazer uma reunião é:/ do grupo todo/ e aí é interessante/ porque a gente ouve/ do ponto de vista da assistência social. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

A gente tentar apreender o que tem por trás/ aí a gente vai desdobrando e percebe que às vezes tem um contexto familiar/ de muita vulnerabilidade social/ ou algum quadro de violên::cia/ que aquela criança possa estar passando/ ou não/ ou às vezes é uma situação que a gente percebe que: ... pode tá relacionado até com a personalidade da criança/ como ela entende o mundo. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Se a gente percebe que [a questão] excedeu e que seria necessário um comunicado à família ou uma advertência/ aí a gente aciona o coordenador do setor/ é ele que assina e é ele que faz esse comunicado de advertência. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Apesar de serem hegemônicos, os atendimentos individuais não são as únicas ações desenvolvidas pelos profissionais do Setor Multiprofissional. A assistente social, Rita, nos explicou que as ações são mais individuais do que coletivas por conta da visão que já existe sobre

o setor desempenhar apenas esse tipo de função; pelas dificuldades em se estabelecerem parcerias coletivas com os docentes e técnicos-administrativos de outros setores e pelas divergências de horários entre eles:

É muito importante a gente construir ações coletivas pra trabalhar esse lugar/ trabalhar que esse processo não é assim.../ de mudar um pouco essa visão de que o aluno tem um problema. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

Mas falta um pouco disso/ sabe?/ de às vezes construir essas parcerias/ pra que essa visão mais global a gente consiga ir trabalhando ela de modo realmente global/ né?/ não fique mais naquele caso individual. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

A gente encontra muita dificuldade/ né?/ de trabalhar o coletivo/ por várias questões/ pela questão que eu falei do horário/ dos horários de aula... mesmo/ das dificuldades do processo interno/ às vezes pra você conseguir fazer alguma... algum projeto mais amplo/ você passa por tantas etapas que às vezes desgasta o profissional fazer. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Mas mesmo diante desses percalços, eles também se mobilizam para realizar atividades coletivas e institucionais, visando à prevenção de conflitos e outras problemáticas, além de trabalharem questões que percebem como sendo demandadas mais fortemente pelos alunos em algum momento.

Fazendo projetos de prevenção ao suicídio/ então projetos pra trabalhar no coletivo/ assim/ uma orientação de estudos/ com os alunos do nono ano/ que querem fazer processo seletivo né/ pra (inaudível) de Coltec (Colégio Técnico da UFMG)/ e discutir os casos né/ com a família/ com profissionais de saúde que acompanham alguns alunos que demandam/ o meu apoio/ então aproveito pra ir pra escola. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

Amanda, pedagoga do 1º ciclo, nos contou que de tempos em tempos os pedagogos, juntamente com a psicóloga, realizam encontros grupais com os estudantes, a fim de entender melhor a percepção deles sobre suas questões e conflitos dentro do espaço escolar. A partir dessa escuta são desenvolvidos planos de ações para trabalhar tais questões. Além disso, ela acredita que esse tipo de trabalho possibilita uma maior proximidade deles com os alunos:

A gente fez algumas... rodas de conversas sobre comunicação não violenta/ sobre mediação de conflitos na escola já. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

[...]

A gente faz uma escuta/ pega um horário de aula/ leva pra outro lugar que não é a sala de aula/ não é o setor/ faz uma escuta/ como vocês estão?/ como que tá a escola?/ e é muito legal/ porque isso aproximou os estudantes da gente/ eles conhecem a gente/ sabem o que que cada uma faz/ porque eles perguntam/ é um lugar de fala livre/ a gente explica que nenhum deles vai ser identificado/ então eles falam do professor que grita, do professor que é legal, do professor.../ eles falam de tudo. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

[...]

A gente faz um relatório dessas escutas/ e depois vai trabalhando/ por exemplo/ eles reclamam da alimentação/ nós vamos lá na nutricionista conversar sobre as questões que eles apresentaram/ reclama de professor/ a gente vai até aquele professor/ faz uma conversa/ pra ver/ né?. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Não só com os discentes são realizadas ações coletivas. Havendo necessidade, os profissionais do Setor Multiprofissional também elaboram atividades voltadas para instruir os professores a respeito de temáticas que lhes sejam sensíveis ou difíceis:

Eu tô fazendo alguns trabalhos de oficinas diretamente com os professores/ a gente teve alguns problemas no.../ no começo do ano/ são questões né/ problemas não/ (uma coisa) que acontece na juventude né/ do uso do celular de forma não apropriada por adolescentes/ com o compartilhamento de/ de/ de imagem né/ pessoa:/ nudes né/ que é uma coisa muito comum nessas/ nessas redes/ aí né. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

Sobre os casos que necessitam de encaminhamento para profissionais externos à Escola ABCD, os técnicos-administrativos do Setor Multiprofissional avaliam que esses casos envolvem situações em que a criança ou o adolescente esteja sofrendo alguma violação de direitos, ou então, quando existe alguma dificuldade de aprendizagem e/ou problema de comportamento que excederam todas as intervenções possíveis da escola ou que é um problema mais complexo, que necessita de maiores cuidados. Nota-se que nas circunstâncias de violação de direitos são acionados os dispositivos públicos como o Conselho Tutelar ou o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS):

E aí quando tem algum caso de violação de direitos/ seja/ os casos por lei né/ que exigem por exemplo:/ tantas faltas tem que notificar o conselho tutelar/ indício de violação/ aí a gente notifica o conselho/ encaminha pra rede/ CRAS/ CREAS/ e agenda a reunião com a família/ quando é necessário também/ e discute os casos com os docentes/ né. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

Amanda nos contou que, a partir do momento em que há o encaminhamento externo por parte da escola, os profissionais (tanto técnicos-administrativos, como os docentes) iniciam trabalhos mais intensos com aquele jovem, fazendo atividades diferenciadas com ele – como apostilas especiais, por exemplo -, e assim a família é convocada até a instituição:

E aí a gente chama uma reunião com a família/ a primeira ordem do primeiro ciclo é essa/ faz uma reunião com a família para entender um pouco do histórico/ né/ o que a criança tá passando/ pra tentar entender os motivos/ por exemplo/ da dificuldade/ né/ que a criança tá apresentando/ não só de aprendizagem, de comportamento também. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

[...]

Esse é o fluxo/ faz a reunião com a família/ entendeu alguma demanda/ localizou alguma demanda/ percebe às vezes/ aí a psicóloga participa com a gente/ percebe às vezes/ aí que é importante o acompanhamento psicológico/ ou uma avaliação neuropsicológica:/ uma avaliação é:/ do processamento auditivo/ qualquer coisa/ uma

avaliação oftalmológica/ porque a criança num tá.../ parece que não tá dando sinais de que tá enxergando bem/ a gente aciona a família/ faz o encaminhamento. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Entretanto, não é consenso para todos os profissionais do setor que os encaminhamentos se dão somente por conta das limitações no atendimento que o Setor Multiprofissional oferece. Existe um *rich point* por parte da assistente social. Rita entra em choque cultural com os sentidos e significados que os outros técnicos dão para os encaminhamentos, quando nota que, para ela, nem todos esses encaminhamentos se fazem necessários. A assistente social considera que a busca por esses acompanhamentos externos se deve muito a uma necessidade de encontrar um diagnóstico para o suposto problema que o estudante possui ao não estar aprendendo ou se comportando conforme o esperado:

Às vezes num sabe o que fazer mais com o aluno/ e aí vai indica pro multi/ e aí o multi/ aí combina reuniões com as famílias/ e aí com aquela conversa toda/ não mas ele tem isso/ tem que fazer um diagnóstico/ vamo ver o que que ele tem/ porque ele tem que ter algo/ não pode ser só uma diferença de comportamento que ele tem com outros sujeitos/ as vezes ele é um menino mais agitado/ por que que ele tem que ser igual ao outro?/ (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Ao levantar essas observações a respeito dos encaminhamentos, Rita traz relatos significativos de como a unidade de análise [cognição social situada-afeto-patologização] ao nortear os sentidos e significados dos profissionais do Setor Multiprofissional (e até mesmo dos docentes da Escola ABCD), colabora e culmina com o processo de exclusão dos alunos do espaço escolar, ao invés do movimento de inclui-los ali:

Mas eu sei que:: tem uma tentativa de consertar o sujeito/ e aí vai usar tudo isso/ e tem mais/ se ele não for consertado ele vai sair da escola tá?/ Porque a escola também movimenta pra de alguma maneira pra excluir/ sobretudo esses casos mais graves de um aluno que tem um comportamento mais agressivo/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Quando questionamos Rita de que forma ela percebia que se dá o movimento de exclusão dos alunos da escola, ela nos explicou que isso acontece geralmente em casos mais graves, como por exemplo, de estudantes que possuem comportamentos agressivos fisicamente com professores e colegas, e essas atitudes não conseguem ser sanadas pelos profissionais do Setor Multiprofissional ou por aqueles que os acompanham externamente.

Mas era um caso parecido também de violência/ de um aluno mais agressivo/ de um comportamento as vezes mais explosivo de jogar as coisas/ e de partir pra cima das pessoas. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

Que ele já tava até no Ministério Público/ gerou uma ação no Ministério Público de.../ de::sse aluno sair sabe/ judicializou até a questão. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

Me parece que teve uma decisão/ eu num tenho certeza/ eu tô falando besteira também/ eu num lembro se... se teve uma decisão da justiça indicando que era legal ele sair/ pra... o bem estar dele/ porque ele no fim/ a justiça vai analisar isso/ se essa escola num consegue/ não quer/ e de certa maneira tá querendo tirar o aluno/ como que vai ser bom pra ele ali?/ Então/ chegou nesse nível tá. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Nesse sentido, concordamos com Gomes C. (2014, p. 166), quando a autora diz que “ao tratar as emoções como “elementos perturbadores”, “empecilhos” nos processos de conhecimento, a escola afirma sua posição de colocar-se a serviço apenas do desenvolvimento cognitivo”. Nesse movimento dicotômico de colocar-se a serviço unicamente do desenvolvimento cognitivo, os alunos ao terem suas vivências perpassadas por conflitos afetivos ou comportamentais, são excluídos da escola, seja por meio do afastamento de seus colegas e/ou professores, ou em casos mais extremos, como esse da Escola ABCD, em que são excluídos da convivência escolar.

Porque:: é rejeição/ o que esse sujeito vive/ de to::do processo/ os alunos/ os colegas/ as famílias/ é um sofrimento muito grande/ e aí a gente pensa qual o lugar desse sujeito né/ nesta sociedade. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Ao desconhecerem a unidade de análise [cognição social situada-afeto-patologização] nas suas vivências, os profissionais que trabalham com a educação e o fracasso escolar acabam por omitir que “o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo” (COLLARES, MOYSÉS, 1994, p. 25).

Voltando ao caso da Escola ABCD, percebemos que esse processo se manifesta nessa instituição ao se criar um espaço psicopedagógico para onde as queixas escolares – sobretudo aquelas de origem comportamental e afetiva – devem ser encaminhadas, a fim de que sejam solucionadas o mais rápido possível. Os desdobramentos disso são muitos.

Em primeiro lugar, as queixas referentes às dificuldades de aprendizagem têm ficado em segundo plano por parte dos professores, aparecendo geralmente ao final dos semestres letivos, quando os alunos já passaram por todo seu processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula e estão quase sendo reprovados. As parcerias psicólogos-assistente social-pedagogos-professores são poucas, a ótica do trabalho é sobretudo individual, focada em resolver caso a caso, quase não havendo espaço para ações institucionais, que busquem trabalhar a partir da prevenção. Parcerias com outros setores da escola também acabam sendo esquecidas. Notamos que existe um Setor de Saúde (SAS) na escola, responsável também pela medicação dos alunos, e que mal foi citado nas entrevistas. Por que não pensar em estratégias conjuntas com ele? Além disso, pelo que nos foi passado na entrevista da assistente social, a lógica dos encaminhamentos externos visando diagnóstico e intervenção medicamentosa não é tão baixa.

Concluímos, então, este tópicoo notando que as queixas escolares tanto surgem, como são tratadas individualmente, a partir de uma lógica patologizante, no Setor Multiprofissional. Serem tratadas de maneira patologizante significa que, apesar dos esforços desses profissionais para instituírem uma nova cultura no setor, terminando com a lógica judicializante, e buscando por mais ações institucionais, o funcionamento desse espaço ainda é, em sua maioria, receber queixas individuais e localizar no corpo desses indivíduos as causas para seus “desvios” de comportamento e aprendizagem. E isso acontece não necessariamente por conta da percepção ou da vontade dos profissionais que estão ali, naquele setor, mas também por conta da visão que os docentes possuem a respeito do fracasso escolar:

Às vezes é MU::ITO difícil/ às vezes a gente pode falar mil vezes mas vai ter isso de novo na sala de aula/ que aquele aluno às vezes que tem um comportamento diferente/ ele vai ser indicado/ sim/ pro acompanhamento de um psicólogo/ porque ele deve ter algum problema/ e ele tem que ficar igual aos demais. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

Eu acho que tem um processo/ sim/ de medicamen... talização/ não sei se é essa/ se tá certa a palavra/ mas eu acho que tem um pouco disso sim/ um pouco não/ eu diria até muito/ mas eu acho que é um pouco nessa ansiedade de resolver os problemas/ e aí/ às vezes/ encontra nesse caminho da medicação uma alternativa/ pro aluno ficar calmo/ às vezes o aluno fica lá/ meio.../ meio lento/ porque tomou a medicação/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Neste contexto, trazemos os apontamos de Meira (2012) a respeito de fazer o uso de medicação para o tratamento de supostos transtornos que acometem aqueles alunos que não estão aprendendo ou se comportando conforme o esperado pela escola:

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 transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos (MEIRA, 2012, p. 136).

Nesse sentido, refletimos aqui que a lógica de buscar exclusivamente no corpo dos alunos as causalidades pelas quais eles não estão prestando a atenção devida ou aprendendo os conteúdos lecionados, acaba por compactuar com o fenômeno da superprodução de categorias nosológicas sobre o psiquismo e o desenvolvimento humano. O fato de existirem alguns transtornos nos manuais diagnósticos de doenças mentais, não é sinônimo de que, de fato, aqueles sintomas sejam patologias. Isso significa que os manuais que ditam a tênue linha entre o que é o “normal” e o que é patológico apresentam inúmeros equívocos em suas classificações nosológicas:

Embora o DSM tenha sido descrito como uma “Bíblia” para o campo, ele é, no máximo um dicionário, criando um conjunto [set] de rótulos e definindo cada um deles. A força

de cada uma das edições do DSM tem sido a “confiabilidade” – cada edição garantiu que os clínicos usem os mesmos termos, da mesma forma. A fraqueza é sua falta de validade. Diferentemente de nossas definições de cardiopatia isquêmica, linfoma ou aids, os diagnósticos do DSM baseiam-se em um consenso sobre conjuntos [*clusters*] de sintomas clínicos e não em qualquer medida objetiva laboratorial (SAFATLE *Et al.*, 2021, p. 139 apud INSEL, 2013).

Assim, é válido lembrar que a Organização Mundial da Saúde considerou a homossexualidade, através da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), como uma doença mental até 1990. O famoso DSM, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, só reviu a classificação desta orientação sexual como patologia em 1973. Ademais, as identidades trans só foram suprimidas do DSM na sua quinta versão, lançada em 2012, e até a 10ª edição do CID constavam como uma “disforia de gênero”. Somente a edição atual – lançada em 2018 – retirou as transidentidades da lista de doenças mentais.

O que ocorre tacitamente, porém, é que tanto a comunidade científica como a sociedade civil passam a operar com a crença de que transtornos mentais são transtornos fundamentalmente biológicos, e, assim, impossíveis de serem compreendidos por heurísticas pautadas em um aporte histórico, sociológico, relacional etc. (SAFATLE *ET AL.*, 2021, p. 143).

Criticar a produção desmedida de diagnósticos não significa negar a existência de sofrimentos psíquicos ou físicos que, de fato, interferem negativamente na rotina das pessoas, mas significa ter um olhar aguçado para como e com qual propósito estão sendo criadas tantas novas patologias. A própria existência do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é alvo de muitas contestações e debates na comunidade científica sobre, realmente, configurar-se enquanto uma categoria nosológica:

Tanto a descrição do transtorno quanto o tipo de sintomas que sustentam o seu diagnóstico revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina. Sem essa reflexão, o resultado é inevitável: muitas crianças absolutamente normais podem iniciar uma “carreira” de portadores de dificuldades de aprendizagem (MEIRA, 2012, p. 138).

Isso posto, lembremos ainda as várias reações adversas que os medicamentos à base do metilfenidato – comercializados no Brasil sob o nome de Concerta e Ritalina – possuem, e que seus efeitos no organismo humano ainda não foram completamente elucidados. Será que diante de um transtorno que ainda não tem sua existência comprovada pela ciência, que possui uma história bastante controversa, deve-se mesmo defender o uso desse medicamento?

Na bula da *Ritalina*, bastante extensa, constam várias informações importantes, entre as quais destacamos: “o medicamento pode provocar muitas reações adversas; seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado e o mecanismo pelo qual o metilfenidato exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido, nem há evidência conclusiva que demonstre como

esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central; a etiologia específica dessa síndrome é desconhecida e não há teste diagnóstico específico; o diagnóstico correto requer a investigação médica, neuropsicológica, educacional e social; pode causar dependência física ou psíquica” (grifos dos autores).

Apesar da clara e assumida complexidade do diagnóstico, da imprecisão na própria definição do transtorno, do desconhecimento sobre todos os fatores envolvidos na ação do medicamento sobre o sistema nervoso central e das advertências feitas pelo próprio fabricante sobre reações adversas e riscos de dependência, o consumo do medicamento aumenta em velocidade crescente. (MEIRA, 2012, p. 138).

Ao analisar o fracasso escolar do ponto de vista da unidade de análise [cognição social situada-afeto-patologização], nos é possibilitado ir além de óticas reducionistas, individuais e patologizantes a respeito do referido fenômeno. Como sugere Meira (2012), essa unidade de análise nos permite inverter a pergunta de “qual patologia a criança possui para não conseguir aprender?” para “o que na escola tem produzido as falhas e dificuldades de aprendizagem nos alunos?”. Essa pergunta nos possibilita entender o fracasso escolar sem as dicotomias que existem entre afeto e cognição, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem depende também das vivências históricas e culturais dos indivíduos.

Daremos continuidade às análises das entrevistas no tópico seguinte, onde discutiremos mais a fundo sobre os diferentes discursos que são formulados sobre as dificuldades de comportamento e aprendizagem.

#### **4.4. – Os discursos sobre o fracasso escolar**

Um dos nossos interesses nas entrevistas com os profissionais do Setor Multiprofissional era entender qual a perspectiva que eles possuem a respeito das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento dos alunos. Esse questionamento nos possibilita conhecer a ótica pela qual entendem essa problemática e se as falas deles estão de acordo com as ações que desenvolvem no setor, ou seja, nos permite conhecer mais a fundo os discursos que permeiam o fracasso escolar no Setor Multiprofissional.

Quando questionada sobre a compreensão que possui acerca dos problemas de aprendizagem e comportamento dos estudantes, a assistente social, Rita, nos responde que os entende como fruto de diversos fatores sociais e socioeconômicos. Diz que eles estão ligados a um contexto escolar e ao contexto da sociedade capitalista, o que para ela é um contexto destrutivo.

É:::/ é difícil você jogar no sujeito uma responsabilidade/ entre aspas/ porque é o que se tenta fazer/ de que ele tem que dar co::nta/ de que ele tem que fazer tudo/ sendo que essa sociedade inteira/ num dá condições pra ele ter uma vivência de infância/ de adolescência/ de aprendizagem mais qualitativa/ sabe/ é a questão do problema da



escola/ que é padrão/ que tem/ que é/ que é feito pra formar ali novos trabalhadores/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Segundo a assistente social, a soma de todos esses contextos, fazem com que exista uma tentativa de “colocar os alunos numa caixinha”, levando-os a responderem às situações do jeito que os adultos esperam. Para ela, isso é algo muito cruel que as pessoas fazem com os jovens e com a vida das pessoas em geral.

Para a psicóloga, Bruna, existe uma expectativa social de que todos estejam iguais. Isso, conforme ela, faz com que um comportamento que é um pouquinho diferente já tome uma proporção grande. A psicóloga também volta seu olhar para as questões sociais, no que diz respeito aos problemas de escolarização; porém, diferente de Rita que traz em seu discurso uma questão da sociedade capitalista, a fala de Bruna é voltada para a estrutura familiar das crianças e adolescentes:

Eu penso/ assim/ que essa questão de aprendiza::gem é::/ po// por motivos diversos assim/ é::/ é questão social/ assim/ né/ às vezes em casa é difícil ter algum/ um apoio família::r/ pra estuda::r/ seja porque a família também não tem instrução/ seja porque não tem tempo/ né/ tá trabalhando o dia inte::ro/ e eu entendo que tem uma certa/ pode ter casos de inibição/ né/ com a aprendiza::gem/ tem às veze::s/ o aluno tá interessado em outras coisas/ e aí num investe no estu::do/ né/ eu acho que são/ são muitas co::isas/ que é escutando que a gente vai entender de cada um/ o quê que é/ né?/. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

O coordenador pedagógico, João, em sua entrevista apontou que considera os problemas de aprendizagem como oriundos de múltiplas dimensões: desde uma dificuldade em sala de aula, ocasionada pela forma como o professor lida com a construção do conhecimento, até uma dificuldade advinda da condição socioeconômica da família. Assim como para Bruna, ao levantar os condicionantes sociais que causariam o fracasso escolar, João também os associa às dinâmicas familiares:

Pode ser uma dificuldade que tenha a ver né/ a gente sabe/ por diferentes estudos que/ é/ é/ muitas vezes o rendimento do aluno tem a ver com a sua condição socioeconômica né/. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

pode ter/ é/ é::/ é::/ crianças ou adolescente que tenham dificuldade porque não têm apoio em casa/ no sentido de que/ é::/ seja po// porque a família não tem condição de/ de comprar livro/ ou material de estudo/ é::/ ou/ ou/ o próprio APOIO DIRETO né/ às vezes a criança precisa/ ou o adolescente precisa/ de alguma ajuda em casa pra/ pra organizar a rotina de estudos/. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

Na avaliação de Amanda, pedagoga do 1º ciclo, os problemas de aprendizagem e comportamento são questões da infância com as quais as pessoas têm dificuldade de lidar:

Então/ eu acredito assim/ muito do que é dito/ que é problema/ a meu ver são questões da infância/ a questão por exemplo da hiperatividade/ que se tornou hiperatividade hoje/ a hiperatividade tem tudo a ver com nosso estilo de vida/ né?/ crianças presas em apartamentos/ com muita exposição à tela/ então chega na escola/ não interessa/ ela vai

ficar mais ativa mesmo/ e aí eu tento muito superar isso assim/ nessa observação que eu faço/ eu até identifico assim/ tem aluno que é mais inquieto/ e eu não acho que isso é um transtorno/ isso é questão da: da: estilo de vida que ele tem/. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Ao mesmo tempo que apresenta críticas ao que tem sido nomeado como hiperatividade, Amanda também demonstra preocupação com os chamados déficits de atenção, que para ela se configuram como uma dificuldade concreta em prestar atenção naquilo que é ensinado na sala de aula:

Eu acredito sim que tenha dificuldades de:/: é:/: que tenha dificuldades de aprendizagem/ é óbvio/ eu acredito que tem estudantes que têm dificuldade mesmo de aprender/ e eu acho que a questão do déficit de atenção me preocupa mais/ porque realmente/ o aluno que não consegue prestar atenção/ obviamente tem mais dificuldade pra:.../ conseguir participar/ pra aprender um conteúdo/ e etc. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Thales, pedagogo do 3º ciclo, acredita que as dificuldades de aprendizagem e comportamento estão associadas aos problemas na estrutura escolar, que busca homogeneizar as pessoas:

Cê questionar/ é muito mais que cê questionar só sua formação/ cê questiona na verdade a estrutura né/ quando cê:: começa a observar esses estudantes/ e a pensar de uma forma diferente que não seja essa de:/ de tentar colocar nele a responsabilidade::de né/ ou na família/ cê tá questionando na verdade a estrutura da escola/ que é essa estrutura de que todo mundo tem que ser igual/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

Segundo o pedagogo, sempre que as pessoas fogem do padrão homogêneo esperado pela escola, a tendência é de sempre responsabilizar os sujeitos. Assim, ele considera que os indivíduos que forem desviantes desse processo homogeneizante, serão patologizados.

Observamos que existem vários choques culturais, ou *rich points*, nos sentidos que os profissionais do Setor Multiprofissional atribuem ao fracasso escolar. Notamos que para a assistente social, Rita, esse fenômeno é gerado pela própria sociedade capitalista na qual estamos inseridos; já para a psicóloga, Bruna, e para o coordenador pedagógico, João, os principais condicionantes seriam as condições socioeconômicas das famílias, o que as leva a não darem apoio escolar necessário aos seus filhos; a pedagoga do 1º ciclo, Amanda, por sua vez, atribui que a maior parte das dificuldades de aprendizagem e comportamento seriam algo intrínseco à própria infância, e a outra parte, seriam, de fato, transtornos da aprendizagem. Por fim, o pedagogo do 3º ciclo, Thales, já associa o fracasso escolar à estrutura homogeneizante das escolas.

Uma hipótese que levantamos para explicar esses *rich points* seriam as diferentes abordagens teóricas das quais esses profissionais se valem em suas práticas cotidianas, o que atravessa os sentidos e significados que dão para suas vivências relacionadas ao fracasso escolar.

Angelucci *et al.* (2004, p. 51), em um estudo sobre o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar, mostram que existem “continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas, avanços e redundâncias na produção de saber sobre o objeto de estudo”. Isso significa que diferentes discursos sobre o fracasso escolar estão sempre presentes na tentativa de tentar explicar e resolver essa problemática.

Conforme Angelucci *et al.* (2004), uma das vertentes das pesquisas sobre fracasso escolar explicam este fenômeno como um problema psíquico, culpabilizando assim crianças e seus pais pelos problemas de escolarização. Como já foi mostrado nas falas acima, é possível notar nos discursos de João e Bruna falas que responsabilizam as famílias pobres pela não aprendizagem dos seus filhos, quando, por exemplo, João afirma que pode haver falta de apoio direto da família nos estudos das crianças, por conta de suas condições socioeconômicas. Segundo as autoras, essa tese não se trata da leitura tradicional de que crianças das classes populares têm baixo rendimento intelectual por carência cultural, mas de que dificuldades emocionais adquiridas nas relações familiares causariam inibições intelectuais.

Quando questionada sobre qual abordagem teórica utiliza em seu trabalho, Bruna nos disse que faz uso da psicanálise lacaniana, já João nos contou que trabalha a partir da abordagem histórico crítica, ele não especificou muito bem qual abordagem histórico crítica seria essa, nem tampouco lhe foi perguntado sobre isto. Nesse contexto, é válido lembrar que a psicanálise deu novo contorno às interpretações sobre o fracasso escolar. Essa abordagem trouxe consigo a mudança do viés das patologias para o viés dos desajustes provenientes do meio familiar (PATTO, 2015). Isso poderia explicar o porquê desse sentido que Bruna atribui às dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos.

Angelucci *et al.* (2004) encontraram, ainda, outra perspectiva sobre o fracasso escolar em suas pesquisas. Nessa perspectiva o fracasso escolar é visto como um problema técnico, havendo uma culpabilização do professor. É na entrevista do coordenador pedagógico que essa concepção é vista:

Pode ser uma dificuldade da sala de aula/ quer dizer/ pode ser uma dificuldade da/ da forma como o professor/ lida com/ com a:/: construção do conhecimento/. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

Segundo as autoras acima citadas:

Está presente nessa produção o pressuposto de que os alunos possuem dificuldades de ordem emocional, cultural, etc., que podem ser sanadas pelo professor se ele utilizar a técnica de ensino adequada. O construtivismo é a alternativa mais comumente apresentada; o professor deve dominá-lo, acreditar na capacidade de desenvolvimento da criança e atuar mediante intervenções psicopedagógicas. Por meio desses procedimentos, prevê-se o ajustamento da criança a uma escola que, baseada na técnica

correta, proporcionaria condições propícias ao desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes.

O acento técnico dessa concepção de fracasso escolar fica patente na preocupação com a eficácia da prática pedagógica. Nesse contexto, ser bom professor significa ter formação técnica adequada; refletir sobre a prática; planejar as intervenções; estar motivado. Se todos esses critérios forem garantidos e, ainda assim, houver crianças que não aprendem, aí sim, pode-se afirmar a presença de dificuldades psíquicas individuais que devem ser encaminhadas a especialistas. (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 61).

Angelucci *et al.* (2004), em sua pesquisa, também trazem o fracasso escolar como uma questão institucional, quando, contraditoriamente, a escola é compreendida como uma instituição social que reproduz e transforma a estrutura social. As autoras mostram que nesse tipo de análise, as escolas são consideradas como dispositivos pertencentes a uma sociedade de classes regida pelo capital, embora ao mesmo tempo existe uma compreensão parcial dessa crítica, uma vez que:

Ao mesmo tempo em que afirmam que, para pensar a escola e seus resultados, é preciso tomá-la como instituição seletiva e excludente, retomam o tecnicismo ao admitirem a possibilidade de por sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais “progressistas” (ANGELUCCI *ET AL.*, 2004, p. 61).

As falas de Thales a respeito do fracasso escolar nos remeteram a esse tipo de análise, uma vez que ele foca suas explicações em como a escola e sua política de funcionamento podem gerar esse fracasso escolar:

Que a escola ela também não quer abrir mão desse espaço que ela tem né/ de poder né/ ela quer ditar a no:orma/ quer ditar a norma e as regras de funcionamento pra.../ o tempo inteiro né/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

Vimos, na entrevista de Thales, que ele declara sua abordagem teórica como pedagogia freiriana, uma política educacional progressista, assim como apontado por Angelucci *et al.* (2004). Ao utilizar essa abordagem em suas práticas de trabalho, Thales pode ter suas vivências sobre a função da escola e sobre a produção do fracasso escolar influenciadas por essa concepção de política educacional progressista.

É:/ eu tento/ é/ usar uma abordagem teórica né/ baseada muito na pedagogia freiriana né/ que a gente tenta colocar o/ o aluno como centro/ isso é um problema né. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

A última abordagem apresentada trata o fracasso escolar como uma questão política. Essa abordagem “compreende a escola como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes. O foco, entretanto, incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 61). Observamos nas falas da assistente social, Rita, a ideia propagada por essa abordagem:

Sendo a escola esse lugar de reprodução/ e de/ de/ de formação de novos cidadãos aí pra reproduzir esse sistema de capital né/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Rita utiliza como abordagem teórica o materialismo histórico-dialético. Isso pode favorecer o sentido por ela atribuído ao fracasso escolar, mais além da relação simplista entre problemas individuais e problemas de aprendizagem. Como pontuam Angelucci *et al.* (2004, p. 63) essa abordagem permite que seja questionada a polarização entre indivíduo e sociedade e que se compreenda a constituição do sujeito nas condições concretas de existência num determinado lugar da hierarquia social, o que vem fortalecer pensar e agir levando-se em conta a unidade de análise [cognição social situada-afeto-patologização].

Apontamos aqui, ainda que não tenha aparecido na pesquisa de Angelucci *et al.* (2004), uma última abordagem teórica sobre o fracasso escolar e que esteve presente no discurso da pedagoga do 1º ciclo: o fracasso escolar enquanto uma patologia. Esse tipo de abordagem recorre 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” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 26).

Durante sua entrevista, a pedagoga Amanda nos contou que utiliza o construtivismo como abordagem teórica para respaldar suas práticas. Segundo Amanda, ela se baseia em autores como Piaget, Vigotski e Paulo Freire. Não temos acesso a como foi a formação de Amanda, de que forma esses autores foram apresentados a ela, nem como ela deu sentido a essa formação. Entretanto, no que diz respeito à Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, podemos dizer que sua teoria faz críticas aos reducionismos sobre o desenvolvimento humano, que desconsiderem seus aspectos históricos e culturais.

Por fim, indagamos ainda aos profissionais do Setor Multiprofissional se consideram que sua formação profissional fora suficiente para lidar com as demandas sobre os problemas de aprendizagem e comportamento. A pedagoga Amanda acredita que não; ela acha que apesar de gostar muito da Pedagogia da UEMG, realizou sua graduação numa época em que a formação ainda era generalista, sem uma ênfase específica.

E aí eu acredito que assim/ eu não estudei na:da de dificuldade de aprendizagem/ né?/ e outra/ hoje em dia vamos criando termos novos/ né?/ primeira vez que eu vi transtorno de ansiedade matemática/ eu falei/ que isso?/ tem isso?/ isso existe?/. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

[...]

Fiz vá:rios cursos/ esses menores de sessenta horas de aperfeiçoamento/ de TOD/ de TDAH/ isso tudo eu já fiz/ mas eu tinha uma vontade de fazer uma formação específica mesmo/. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

[...]

Eu tenho uma vontade ainda de fazer uma psicopedagogia da vida/ ou:/ só um de dificuldade de aprendizagem/ pra ver como que a gente consegue ajudar mais/ né?/ assim/ os nossos estudantes/ porque eu acho que a formação infelizmente deixou a desejar/. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Notamos aqui um *rich point* entre os posicionamentos de Amanda sobre sua concepção do fracasso escolar: ao mesmo tempo que a profissional faz críticas à recorrência do diagnóstico de transtorno de aprendizagem, afirmando que em sua maioria, o que seria uma patologia na realidade é um comportamento que faz parte da infância. Mas, contraditoriamente, ela prioriza, em sua formação, conhecimentos sobre esses mesmos transtornos, mesmo com boas intenções, ou seja, para melhor ajudar os estudantes.

Ao concordarmos com Gomes, Dias e Vargas (2017) que os sujeitos se constroem dialeticamente, ou seja, com base nas contradições da construção de seu desenvolvimento sociogenético, filogenético e ontogenético, entendemos que é possível existirem essas contradições em seus discursos. Além do mais, a pauta biologicista é extremamente sedutora, o que acaba por impactar com maior força a vivência dos indivíduos e, conseqüentemente, os sentidos e significados atribuídos ao fracasso escolar:

A biologização da sociedade só consegue se difundir tão rapidamente, e ser tão facilmente aceita, por trazer si a mesma ideologia que permeia todo o sistema de preconceitos que opera na vida cotidiana de cada homem. Então, é incorporada a esse sistema com grande facilidade, sem conflitos ideológicos - ao contrário, resistir a ela gera conflitos -, e infiltra-se no "bom-senso", no "senso comum", termos usualmente empregados para nomear/escamotear esse sistema de preconceitos no qual opera o pensamento do homem em sua vida de todo dia (COLLARES, MOYSÉS, 1994, p. 26).

A assistente social, Rita, a psicóloga, Bruna, e o pedagogo do 3º ciclo, Thales, foram unânimes em dizer que acreditam que sua formação lhes dera uma base, embora por encontrarem dificuldades em suas práticas cotidianas, consideraram importante continuarem estudando a fim de aprimorar seus trabalhos:

É:/ (inaudível)/ pensando em psicologia esco::lar/ é:/ eu tive uma disciplina né/ na graduação/ e depois/ por interesse pessoal fui pra clínica né/ então acaba que:/ chegar na escola assim fo::i/ diferente né/ porque/ qual que é o trabalho que fa::z/ como que fa::z/ a compreensão e a pós graduação teve muita aula de psicanálise e educaçã::o/ essa/ esse questionamento do quê que é o fracasso escola::r/ quê que é essa expectativa que todos atinjam um certo ... resultado né/. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

[...]

Eu tive muita dificuldade de encontrar material pra pensar como trabalhar isso no coleti::vo/ então eu acho que é/ continuar estuda::ndo/ e buscando mesmo assim/ sabe? (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

Vemos que as falas de Rita e de Thales vão no mesmo sentido das falas de Bruna:

Essa pergunta também é difícil/ não/ acho que não é suficiente a nossa formação/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

Eu acho que é suficiente pra você se tornar assistente social/ mas se você vai pra um campo da educação que tem suas particularidades/ cê precisa continuar a sua formação naquela área ali/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

Num tem normativas claras de atuação do assistente social/ de.../ de que que o técnico dessa área faz exatamente/ então é uma construção que a gente faz dentro da profissão/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Eu acho que ela dá base né/ a/ a aprendizagem ela é sempre contínua né/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

O coordenador pedagógico, João, por sua vez, entende que sua formação foi sim suficiente para auxiliá-lo a lidar com as demandas referentes ao fracasso escolar, uma vez que sua maior dificuldade diz respeito aos alunos da educação especial:

É/ eu entendo que sim/ é:::/ quer dizer/ a/ na verdade eu acho que a/ a maior dificuldade que eu tenho lá na COPED<sup>18</sup> atualmente/ não diz respeito às questões de/ de comportamento nem de aprendizagem não/ diz respeito à questão da:::/ da inclusão/ por exemplo/ esses meninos que já che::gam com o laudo pra escola./ (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

Concluindo a análise sobre os discursos que os profissionais do Setor Multiprofissional apresentam sobre o fracasso escolar, concordamos com Gomes M. (1995), e, entendemos que as diferentes explicações para o fracasso escolar expressas nas falas desses profissionais podem ser vistas articuladamente – não na lógica do ou se isto ou se aquilo, mas na lógica do “e”. Essa lógica não expressa um somatório, mas sim uma dialética que permite a negação e constituição do fracasso escolar de determinados alunos, não de todos.

Não estabelecerei, pois, uma relação causal entre estas dificuldades e os fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, linguísticos e sociais; mas sim uma relação de influência e não de determinância destas dificuldades. Estarei considerando o processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita e não só o produto, mas ambos. Mesmo porque, os fatores escolares e estruturais estarão sempre presentes nesta discussão. Para isto não há que centrar as investigações apenas sobre as crianças ou apenas sobre a escola, mas integrar as experiências passadas às futuras, numa visão interativa do processo de aprendizagem. (GOMES M., 1995, p. 58).

[...]

Trata-se, então, de refazer a lógica do “ou” para a lógica do “e” na análise teórica e na construção de objetos de investigação. (GOMES M., 1995, p. 59).

#### **4.5. – A resolução das queixas escolares**

Para finalizarmos as análises contrastivas das entrevistas realizadas com os profissionais do Setor Multiprofissional, trazemos agora uma das perguntas finais feita aos entrevistados:

---

<sup>18</sup> Coordenação Pedagógica da Escola ABCD.

questionamos a eles se consideram que as medidas tomadas pelo Setor Multiprofissional têm sido eficazes para resolução das queixas dos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos.

Rita, a assistente social, considera uma pergunta difícil de ser respondida. Ela diz que não falaria nem que não e nem que sim:

Eu acho que elas contribuem/ mas elas não dão conta/ porque não depende só da atuação do nosso setor né/ é o CONJUNTO trabalhando pra melhorar as condições de aprendizagem deles/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

Com as limitações do contexto todo/ macro né/ societário/ e dali do aluno em si/ de como ele vive/ de como ele entende/ da cultura às vezes que ele tá imerso/ tudo vai influenciar/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

A perspectiva da psicóloga, Bruna, do pedagogo, Thales, e da pedagoga, Amanda, coadunam com a da assistente social. Todos eles apontam em suas falas que para essa pergunta não existe uma resposta certa, pois depende de fatores como a expectativa de outras pessoas sobre as queixas que chegam até o setor e depende, também, do trabalho ser realizado em parceria com outros profissionais da instituição:

É::/ então/ é::/ resolução eu acho difícil né/ falar até porque/ ma::is/ quando cê pensa que talvez a expectativa é a resolução/ é que::/ quando o menino brigou/ não briga nunca mais/ não/ né/ porque::/ não acontece assim/ eu acho que ele é importante porque é um lugar que a gente pá::ra/ pra escuta::r/ sem um julgame::nto/ sem nenhuma decisão tomada à prio::ri/ é pra escutar os alunos e entender melhor um pouco/ do quê que tá acontecendo ali/ sabe?/ e aí::/ é::/ eu acho que com essa mediação/ muitos conflitos que::/ ... surgiram/ que poderiam ir aumentando ao longo do tempo/ a gente conseguiu contribuir pra que não existisse mais/. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

Thales pensa o mesmo sobre as expectativas de se existirem respostas prontas para as demandas escolares. Ele diz que a resposta padrão que se espera é a em que se homogeneiza os sujeitos para a dinâmica escolar que está consolidada, e esse tipo de resposta eles não atendem:

É um problema/ nessa perspectiva de ter uma resposta pro::nta/ as pessoas chegam com a queixa escolar esperando que o profissional vai ter uma resposta pronta pro problema/ a gente não atende/ nessa perspectiva/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

[...]

Se o que o pessoal entende como queixa escolar/ é pensar o processo né/ e criar estratégias pra i::sso/ a gente busca/ busca:: ... é/ caminhos pra fazer/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

[...]

Normalmente o pessoal fala que/ que/ que não resolveu o problema/ mas aí não vai resolver/ então:: só assim/ não vai resolver nenhum problema porque a concepção tem q// a minha concepção tem que ser outra/ você tem que ter uma outra concepção de muda::r/... a forma como a escola interage com esses sujeitos né/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

Amanda, assim como Rita, menciona a importância que dá para os trabalhos feitos em parceria com os professores:



Eu acredito que o trabalho em parceria sim/ é::/ quando a gente consegue fazer o trabalho em parceria legal com o professor/ consegue/ porque a:/ é:/ não é: uma atribuição nossa/ do pedagogo resolver as dificuldades de aprendizagem do estudante/ é uma atribuição (inaudível)/ e isso a gente tem conseguido fazer/ a gente sozinho não tem como fazer/ porque como eu disse/ a gente não entra na sala de aula/ a gente não pode tirar aquele estudante pra ficar com a gente lá/. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

[...]

Então/ em parceria com o professor/ eu acredito que sim/ a gente tem conseguido alçar grandes voos/ aí com muitos estudantes que::/ eram desafios pra nós/. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

João, por sua vez considera, em suas vivências de uma forma geral, que a maioria dos casos que o Setor Multiprofissional recebe, eles conseguem resolver. A perspectiva diferente que ele possui em relação aos demais pode se dever ao fato de que ele ocupa o cargo de coordenador do setor, não atuando diretamente com as demandas que ali aparecerem cotidianamente:

Eu acho que a maioria delas/ a gente dá conta de resolve::r/ ... e:::/ eu digo assim/ que o/ o::/ o:::/ NESSE período que eu tô lá/. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

Comparando contrastivamente a opinião dos profissionais do Setor Multiprofissional a respeito da eficácia de suas ações para resolução das queixas dos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos, com a cultura desse espaço, entendemos, a partir de todas as falas apresentadas até aqui, que eles compreendem como que o setor ainda opera numa lógica individual. Notamos em suas entrevistas, que ao mesmo tempo que trabalham sobretudo “apagando incêndios”, ou seja, atendendo às demandas pontuais, os profissionais entendem a importância e se movimentam para trabalhar coletivamente com os docentes da Escola ABCD, mesmo diante das dificuldades que enfrentam.

No que diz respeito à manifestação da patologização da educação, observamos algumas contradições: ao mesmo tempo em que os profissionais possuem críticas à biologização e medicalização dos problemas de aprendizagem e comportamento, existe ainda uma preocupação relevante na escola com os supostos transtornos que os alunos podem apresentar:

Lá na escola tem duas listas né/ tem uma lista dos alunos com.../ os alunos que estão dentro da categoria de.../ de.../ de.../ educação especial né/ conforme a legislação/ e uma outra lista que é feita exatamente isso né/ que é os alunos que começam/ que os professores começam a.../ a suspeitarem (inaudível) de atrasos/ que eles têm com TDAH/ com (essas) dislexias aí/ é o que me assusta um pouco assim/ sabe?/ não tô falando que não tenha/ mas (ter que fazer) duas listas né/ na sua lista cê tem/ na mesma sala/ cinco alunos/ seis alunos/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

A pedagoga, Amanda, por exemplo, parece normalizar mais em sua fala a ideia de a escola possuir uma lista somente para aqueles alunos com suspeitas de possíveis transtornos:

Para além disso/ a gente tem uma outra lista que é do setor multi/ que a gente acompanha/ que a gente que fez/ que são os alunos com necessidades educacionais

especiais/ sem ser público alvo da educação especial/ lá eu não sei quantos são/ mas são cerca assim.../ cinquenta estudantes/ e aí que/ que a gente põe lá?/ foi enca// esse aluno a gente percebeu uma coisa que foi encaminhado para acompanhamento psicológico/ até isso a gente põe/ por uma tristeza/ aí outro/ aí nesses entram/ TDAH/ dislexia/ discalculia/ TOD/ é::/ transtorno de ansiedade matemática/ depressão/ entra tudo nessa outra lista desses sessenta/ não sei se é sessenta/ não/ agora eu chutei um número aqui/. (Amanda, entrevista realizada no dia 21/08/2020).

Na avaliação de Bruna, psicóloga do setor, existe um número considerável de alunos na Escola ABCD com algum diagnóstico. Ao falar sobre esses casos de estudantes diagnosticados, a profissional da psicologia não demonstrou possuir alguma crítica a esse movimento de buscar um rótulo que justifique os problemas de escolarização:

É::/ eu acho que tem/ tem .../ um número/ que eu acho considerável/ ... é::/ tá tendo muito agora TOD/ que eu fico preocupada também né::/ porque::/ tem as coisas um pouco mais agressiva/ ou/ aí já::/ dependendo né/ do acompanhamento que ela já tenha se/ o médico já fala que pode ser/ aí já é::/ as pessoas já classificam que é::/ ... é::/ já ouvi um dia/ já ouvi falar que isso é perverso/ inclusive/ é:::/ e é perigoso né/ assim/ eu acho que TDAH::/ tá/ tá diferente assim/ agora tá tendo muito auti::smo/ e autismo na/ na::/ certa urgência de ter um no::me/ que apazigue/ né/ assim/ porque que essa criança é difere::nte/. (Bruna, entrevista realizada dia 03/09/2020).

Deve-se ressaltar que esse processo de se encaminhar os estudantes para uma avaliação psicológica, a fim de se investigar supostos transtornos de aprendizagem e/ou comportamento, em sua maioria, não parte dos profissionais do Setor Multiprofissional ou por vontade deles:

Mas eu percebo que tem bastante/ bastante aluno às vezes/ ah/ ele já toma ritalina/ ah/ ele já toma tal coisa/ ele faz acompanhamento/ ele tem isso/ ele tem aquilo/ então alunos que recorrentemente a gente tá falando sobre eles/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

[...]

A gente sabe que ele tá sofrendo/ mas às vezes os caminhos que a gente acha.../ são esses/ sabe/ de medicamento/ de ter que resolver/ de ter que resolver/ por uma demanda dele/ do conjunto/ e dos colegas/. (Rita, entrevista realizada dia 01/09/2020).

O pedagogo do 3º ciclo também explica como acontece, em sua ótica, esse processo de encaminhamento para diagnósticos:

Porque às vezes acontece isso/ a família fica né/ às vezes o aluno tem.../ tem uma difi// uma característica da criança mais agitada porque/ né/ tal/ e aí a família/ a escola desespera/ porque não consegue se organizar pedagogicamente pro/ pra aquele estudante/ aflige a família né/ a família vai aflita/ porque começa a perceber um comportamento que anteriormente ela não via como um problema/ né/ nunca foi um problema até uns quatro/ cinco/ seis anos/ que a criança não tava na escola/ não era um problema/ aí quando entra na escola/ no processo de alfabetização/ vira um problema/ aí a família desespera/ leva pra um médico né/ procura um médico/ o médico as vezes num.../ né/ num tô falando que não sabe fazer o serviço/ mas às vezes naquele/ me dá uma resposta né/ acaba/ ah não/ vamos ver se é TDAH/ acha uma suspeita de TDAH e pro:nto/ aí pra você tirar o estigma do TDAH/ da dislexia (inaudível)/ é um processo complicadíssimo/ né/. (Thales, entrevista realizada no dia 11/08/2020).

Ao falar sobre os compromissos e as perspectivas para a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, Antunes (2008) argumenta como os campos da psicologia e da educação são interdependentes, sobretudo pela via da pedagogia, uma vez que existe uma articulação entre seus saberes teóricos e práticos.

Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra (ANTUNES, 2008, p. 471).

Antunes (2008) aponta ainda que a ciência da Psicologia se incorporou de tal forma à Pedagogia – e conseqüentemente à prática docente –, que a atuação do psicólogo escolar ao adotar um modelo cada vez mais clínico-terapêutico, voltado para fora da sala de aula e com foco na dimensão individual dos educandos e de seus “problemas”, acabou por contribuir para o movimento de se encaminhar para as clínicas psicopedagógicas as crianças que aparentemente possuem “problemas de aprendizagem” e outras manifestações consideradas “distúrbios”. Não à toa é tão forte o movimento dentro das instituições de ensino de conhecerem tão bem (e se preocuparem tanto) com incontáveis patologias da aprendizagem e do comportamento.

A utilização e a interpretação indiscriminadas e aligeiradas de teorias e técnicas psicológicas, como os testes (principalmente os de nível mental e de prontidão); a responsabilização da criança e de sua família, em nome de problemas ditos de “ordem emocional”, para justificar o desempenho do aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos aos fatores de natureza psicológica colaboraram para interpretações e práticas no mínimo equivocadas, desprezando o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando a segundo plano, ou omitindo, fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo (ANTUNES, 2008, p. 472).

Enfim, vimos até aqui como na Escola ABCD foi construído um setor, com caráter de clínica psicopedagógica, onde os sentidos e significados atribuídos a ele estão diretamente ligados a ser um espaço para onde são encaminhados aqueles alunos que não se comportam ou aprendem como o esperado, na intenção de que se deem respostas, usualmente individuais, a essas queixas, centradas nos alunos e familiares. Pensando nisso, e na aprovação da Lei n. 13.935/2019, que torna obrigatórios os serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas da educação básica do Brasil, concordamos com Antunes (2008) e afirmamos que esse tipo de atendimento (não só do psicólogo escolar, mas de todos aqueles profissionais que trabalham diretamente com as queixas escolares) deve ser:

[...] Comprometido radicalmente com a educação das classes populares, que supere o modelo clínico-terapêutico disfarçado e dissimulado ainda presente na representação que o psicólogo tem de sua própria ação, entendendo que a representação e, conseqüentemente, as expectativas que os demais profissionais da educação têm da

psicologia só serão superadas pela própria prática do psicólogo escolar (ANTUNES, 2008, p. 474).

Por fim, ressaltamos que todo esse contexto do Setor Multiprofissional discutido nessa dissertação se trata da vivência dos atores sociais da Escola ABCD antes da pandemia de Covid-19. Quando realizamos as entrevistas, o isolamento social havia começado havia pouco tempo e as aulas remotas ainda estavam para começar. Sendo assim, quase nada havia sido notado ainda em relação à manifestação dessas dificuldades de aprendizagem e comportamento. Observamos que as maiores dificuldades dos profissionais do Setor Multiprofissional nesse período, era com a nova dinâmica instituída:

É/ na verdade a/ a/ a maior dificuldade que a gente tem neste momento é/ de contato com as famílias né/ na verdade a Escola ABCD ainda não começou/ o ensino remoto né/ é::/ a gente parou com as aulas no dia 18 de ma::rço/. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

Neste período/ toda a dificuldade maior tem sido o contato com as famílias/ porque:::/ é muitas informações que a gente pede pras famílias/ muito contato que a gente tenta com as famílias/ alguns levantame::ntos que a gente fez com as famílias/. (João, entrevista realizada em 13/08/2020).

Essa nova dinâmica nos permitiu realizar a pesquisa empírica de forma online, por meio de entrevistas e, não pudemos fazer a observação participante do trabalho deste Setor e suas relações com os estudantes e suas famílias, que certamente contribuiriam com análises mais robustas das que pudemos fazer até então.

Dessa forma, passaremos às considerações finais deste trabalho que foi desenvolvido em parceria com os profissionais do Setor Multiprofissional da Escola ABCD.

## 5. - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando a construir as considerações finais deste trabalho, no presente capítulo retomaremos pontos cruciais anteriormente discutidos, apontando, assim, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação para nossa pesquisa. Além disso, discutiremos as limitações do estudo e as reflexões que ele nos proporcionou.

Começamos, então, rememorando que o início do desenvolvimento desta dissertação foi marcado pela pandemia de Covid-19. A princípio, o nosso objetivo era analisar como as queixas referentes ao fracasso escolar têm sido produzidas pelos professores de ensino fundamental na escola. Para atingir tal objetivo, pretendíamos realizar uma pesquisa de caráter etnográfico numa escola pública de ensino fundamental de Belo Horizonte que conta com a presença de um setor psicopedagógico em suas dependências. Porém, devido ao isolamento social imposto pela pandemia e com o conseqüente fechamento das escolas e início do ensino remoto, necessitamos fazer alterações nos objetivos da pesquisa a fim de que pudéssemos executá-la no formato online. Pensando nisso, optamos por realizar entrevistas pelas plataformas Zoom e Google Meet com os profissionais que trabalham nesse setor psicopedagógico – chamado Setor Multiprofissional – e o novo objetivo estabelecido foi o de analisar como as queixas referentes ao fracasso escolar têm sido produzidas em uma escola pública de ensino fundamental.

Inicialmente, realizamos uma revisão de literatura a fim de apresentarmos o contexto histórico no qual o fenômeno que se nomeia como fracasso escolar foi produzido. Essa revisão foi primordial para que o leitor compreendesse como a cultura ocidental capitalista em que nos inserimos tem ditado os diferentes discursos sobre o fracasso escolar ao longo das décadas. Observamos, com a revisão, como os discursos patologizantes e medicalizantes têm se tornado hegemônicos, desde a década de 1970, enquanto justificativa e tentativa de sanar os problemas de escolarização dos alunos brasileiros. Em consequência desse discurso patologizante, verificamos o aumento dos diagnósticos de transtornos de aprendizagem e comportamento e, assim, da medicalização de crianças e adolescentes, sobretudo com o metilfenidato – comercializado no Brasil sob o nome de Concerta e Ritalina. Notamos, também, que mesmo com a hegemonia dessa abordagem biologicista, existem continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas na produção de saber desse objeto de estudo, o que faz com que várias interpretações do fracasso escolar ainda estejam presentes, seja no senso comum, seja na produção acadêmica. Dito isso, consideramos pertinente que a análise das diferentes explicações

para o fracasso escolar seja feita de forma dialética, não na lógica do “ou se isto” “ou se aquilo”, mas na lógica do “e”, conforme apontado por Gomes M. (1995).

Ao utilizarmos como pressupostos teórico-metodológicos de nossa dissertação a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, compartilhamos da visão adotada por nosso grupo de estudos e pesquisa, o GEPSA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula – e, assim, entendemos que teoria e método devem ser analisados dialeticamente e não de forma mecânica. Ao nos valermos da Psicologia Histórico-Cultural, utilizamos em nossas análises os conceitos de vivência (*perejivanie*) e de unidade de análise. Isso significa que a análise do fracasso escolar neste trabalho se deu a partir dos aspectos culturais e históricos, articulando análises do macro e do micro e reconhecendo, ainda, o ponto de vista genético.

O uso da Etnografia em Educação nos permitiu conhecer os significados e sentidos produzidos pelos atores sociais da Escola ABCD a respeito das dificuldades de aprendizagem e comportamento. Esses sentidos e significados foram conhecidos por meio das perspectivas êmicas e éticas, isto é, a partir do ponto de visto dos participantes da pesquisa e da pesquisadora. Esse diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação possibilitou-nos retirar das entrevistas realizadas a unidade básica de análise dessa pesquisa [cognição social situada-afeto-patologização] que norteou nosso trabalho a partir das interações sociocognitivas e situadas que os profissionais do Setor Multiprofissional estabelecem entre si e com os demais sujeitos da instituição escolar, nos possibilitando enxergar como eles se apropriam da cultura desse setor e dessa escola para desenvolverem seus processos individuais.

Ao longo de nossa pesquisa, entrevistamos - com base em um questionário semiestruturado - por meio das plataformas online Zoom e Google Meet os profissionais que trabalham no Setor Multiprofissional da Escola ABCD: psicóloga, assistente social, coordenador pedagógico, pedagoga do 1º ciclo do ensino fundamental e pedagogo do 3º ciclo do ensino fundamental. Infelizmente, não conseguimos entrevistar a pedagoga responsável pelo 2º ciclo do ensino fundamental, o que se constituiu como uma das limitações do nosso estudo, uma vez que não obtivemos informações referentes às vivências tanto dessa pedagoga, como dos alunos e professores do 4º, 5º e 6º anos escolares. Ao mesmo tempo que as entrevistas semiestruturadas online nos auxiliaram a executar nossa pesquisa, contornando o distanciamento social imposto pela pandemia, elas também se constituíram como uma outra limitação, já que não pudemos experienciar as vivências que estar no campo de pesquisa nos proporcionariam.

A partir da transcrição das entrevistas em *message units*, fizemos a escolha dos casos expressivos para realizarmos as análises contrastivas entre os discursos dos profissionais do Setor

Multiprofissional. Assim, no capítulo “A trajetória das queixas escolares”, pudemos conhecer: a formulação do Setor Multiprofissional enquanto um espaço de caráter psicopedagógico dentro da Escola ABCD; quem são os profissionais que ali trabalham atualmente; como as queixas escolares são formuladas no espaço da escola e são levadas para o setor; quais os procedimentos de acolhida das queixas escolares e quais seus desdobramentos; qual a percepção desses profissionais a respeito das dificuldades de aprendizagem e comportamento.

Ao conhecermos a história da construção do Setor Multiprofissional, vimos que sua trajetória foi marcada por uma lógica de punir e disciplinar os alunos da Escola ABCD. A partir da unidade de análise [cognição social situada-afeto-patologização] e do conceito de vivência (*pereživanie*), compreendemos que existe na Psicologia Tradicional uma visão dicotômica e invariável das funções psicológicas superiores, o que gera análises atomísticas entre afeto e cognição, e isso é reproduzido no espaço da Escola ABCD. Como compreendem o afeto e a cognição de maneira cindida, os docentes e os alunos da instituição recorrem ao Setor Multiprofissional para corrigir e punir manifestações de afetos tidas como “anormais” ou “erradas”.

No tópico “Que queixas são essas?”, buscamos entender como as queixas escolares chegam até o Setor Multiprofissional, qual a natureza delas e qual o manejo dos profissionais com elas. Por meio das entrevistas, notamos que a maior parte das demandas que chegam até o setor são espontâneas, ou seja, são provenientes de situações que ocorreram no momento e requerem alguma intervenção psicopedagógica. Visualizamos que essas queixas são hegemonicamente relativas a problemas de comportamento dos alunos, sendo que as queixas referentes às dificuldades de aprendizagem pouco aparecem ali e quando surgem, são demandadas mais do 1º ciclo do ensino fundamental. Assim, pudemos concluir que os sentidos e significados atribuídos a esse setor na Escola ABCD estão ligados a um papel de resolução de conflitos.

Vimos ainda nesse tópico, por meio das análises contrastivas, que as resoluções das demandas escolares que chegam ao setor são, também, sobretudo individuais. Ressaltamos aqui que existe uma lógica patologizante que norteia as ações do espaço. Essa lógica patologizante significa que, mesmo que existam esforços para se estabelecer ações coletivas com os docentes e que rompam com o caráter disciplinatório e punitivo, ainda existe o movimento de se localizar no corpo dos discentes as causas para seus “desvios” de comportamento e aprendizagem.

Seguindo a discussão, construímos o tópico “Os discursos sobre o fracasso escolar”, nele visamos trazer as perspectivas que os profissionais do Setor Multiprofissional possuem a respeito das dificuldades de aprendizagem e de comportamento dos alunos. As análises nos permitiram

enxergar os vários *rich points*, ou choque culturais, existentes nos sentidos que os profissionais atribuem ao fracasso escolar. Para explicar os *rich points* levantamos como hipótese as diferentes abordagens teóricas que os profissionais adotam em suas práticas laborais, tais abordagens atravessariam os sentidos e significados que dão para suas vivências relacionadas ao fracasso escolar.

Finalizamos as análises contrastivas das entrevistas realizadas com os profissionais do Setor Multiprofissional com o tópico “A resolução das queixas escolares”. Aqui buscamos entender se eles consideram que as medidas tomadas pelo Setor Multiprofissional têm sido eficazes para resolução das queixas dos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos. Nessa discussão, notamos que mesmo que trabalhem num viés majoritariamente individual, esses profissionais têm se movimentado para mudar a cultura do setor e operar mais numa lógica institucional e coletiva. Dentro desse tópico, pudemos compreender também as contradições nos discursos e ações que envolvem a patologização da educação. Na mesma medida que os profissionais criticam a medicalização e biologização do fracasso escolar, é marcante a preocupação com os supostos transtornos de aprendizagem e comportamento dos alunos.

Posto isso, retomamos à pergunta inicial de nossa pesquisa: como os profissionais do Setor Multiprofissional da escola lidam com as queixas escolares de professores e alunos? A prática desses profissionais revela vieses patologizantes? Com base nas entrevistas e suas análises contrastivas realizadas a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, concluímos que as ações dos profissionais do Setor Multiprofissional são majoritariamente individuais e revelam, sim, vieses patologizantes, bem como, a existência de discursos críticos dessa prática entre os profissionais deste Setor.

Pensando na aprovação da Lei n. 13.935/2019, que torna obrigatória a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, nossa pesquisa contribui para gerar reflexão sobre como tem sido desenvolvido o trabalho desses profissionais que já atuam no ambiente escolar e, dessa forma, incentivar a construção de novos caminhos para os profissionais que iniciarão suas ações com a implementação da lei, que possam ir além de medidas individualizantes, reducionistas e patologizantes. Entendemos que as práticas laborais dos pedagogos, assistente social e psicóloga do Setor Multiprofissional da Escola ABCD não podem ser analisadas sem levar em consideração os contextos macro e micro no qual esses sujeitos se inserem, ou seja, o contexto histórico e cultural ao qual os indivíduos pertencem. É a partir desse contexto que as pessoas constroem suas vivências e, assim, os sentidos e significados sobre os fenômenos sociais – como o fracasso escolar.



Esperamos que este trabalho contribua no avanço da prática coletiva e não patologizante que os profissionais do Setor Multiprofissional da Escola ABCD deram início e, em um futuro próximo, quando o novo normal acontecer nas escolas brasileiras, possamos ver avanços dessas práticas em relação às queixas escolares que chegam a este Setor.

## REFERÊNCIAS

- AGAR, Michael (2006, August). **An Ethnography By Any Other Name ...** [149 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7(4), Art. 36. Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-36-e.htm>.
- AGÊNCIA BRASIL. Pesquisa revela que 19 milhões passaram fome no Brasil no fim de 2020. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-passaram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>>. Acesso em: 14 de abril de 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2013). Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5. Retrieved from <http://www.psy-chiatry.org/File%20Library/Practice/DSM/DSM-5/Changes-from-DSM-IV-TR--to-DSM-5>.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2008, v. 12, n. 2 [Acessado 24 Junho 2021], pp. 469-475.
- BAKHTIN, Mikhail M.; [tradução] BEZERRA, Paulo. **Estética da criação verbal**. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476 p.
- BAUTHENEY, Kátia Cristina Silva Forli; LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Psicopedagogia: da ortopedia (psico)pedagógica a uma clínica do aprender**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Forli. **Transtornos de aprendizagem: quando "ir mal na escola" torna-se um problema médico e/ou psicológico**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BASTOS, Helivalda Pedroza. **Saúde e educação: reflexões sobre o processo de medicalização**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2013.
- 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. **DOU: Órgão: Atos do Poder Legislativo, [S. l.]**, p. 7, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DLei%252013.935%25202019>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- BERTONI, Estevão. As respostas de Bolsonaro diante de 5 recordes da covid em 2021. **Nexo Jornal**, 2021. Disponível em: < <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/04/07/As-respostas-de-Bolsonaro-diante-de-5-recordes-da-covid>>. Acesso em: 12 de abril de 2021.
- BRITO, Geovane. Estudante adapta 'sala' em cima de árvore para acompanhar aulas remotas, no PA: 'construindo um sonho'. **G1**, 2021. Disponível em: < <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2021/03/14/estudante-adapta-sala-em-cima-de-arvore-para-acompanhar-aulas-remotas-no-pa-construindo-um-sonho.ghtml>>. Acesso em: 12 de abril de 2021.
- CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 46-61, 2010.
- CALIMAN, Luciana Vieira. A constituição sócio-médica do "fato TDAH". **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 135-144, Apr. 2009.

CARVALHO, M. P. de. (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação E Pesquisa**, 29(1), 185-193. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013>.

CARVALHO, Tales Renato Ferreira; BRANT, Luiz Carlos; MELO, Marilene Barros de. Exigências de produtividade na escola e no trabalho e o consumo de metilfenidato. *Educação & Sociedade* [online]. 2014, v. 35, n. 127 [Acessado 1 Julho 2021], pp. 587-604. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200014>>. Epub 29 Jul 2014. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200014>.

CHAGAS, Beatriz da Silva. **Novo transtorno, velho problema:** a identificação do TDAH pelo olhar do professor. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CHIODI, Cinthia da Silva. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.** 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

COLAÇO, Lorena Carrillo. **A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças:** contribuições da psicologia histórico-cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. *Série Idéias*, v. 23, p. 25-31, 1994.

COUTO, Margaret Pires do. **O fracasso escolar e a família:** o que a clínica ensina? 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. **Prevenindo fracasso escolar:** comparando o autoconceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana. *Discurso pedagógico e fracasso escolar. Ensaio: aval .pol.públ.Educ.* [online]. 2006, vol.14, n.53, pp.457-478. ISSN 1809-4465.

DANTAS, Maria Salete Noronha. **Transtornos de aprendizagem:** aspectos neuropsicossociais de uma população encaminhada à Secretaria Municipal da Saúde da cidade de São Leopoldo. 2004. 75 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Pediatria, Porto Alegre, BR-RS, 2004.

DECOTELLI, Kely Magalhães; BOHRE, Luiz Carlos Teixeira; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2013, v. 33, n. 2 [Acessado 2 Julho 2021], pp. 446-459. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200014>>. Epub 05 Ago 2013. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200014>.

DORNELES, Beatriz Vargas *et al.*. Impacto do DSM-5 no diagnóstico de transtornos de aprendizagem em crianças e adolescentes com TDAH: um estudo de prevalência. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 759-767, Dec. 2014.

DOMITROVIC, Nathalia; CALIMAN, Luciana Vieira. As controvérsias sócio-históricas das práticas farmacológicas com o metilfenidato. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 29, 2017.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 121-146, Apr. 2010.

ESHER, Angela; COUTINHO, Tiago. Uso racional de medicamentos, pharmaceuticalização e usos do metilfenidato. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2017, v. 22, n. 8 [Acessado 1 Julho 2021], pp. 2571-2580. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232017228.08622017>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017228.08622017>.

ESPÍRITO SANTO, Luis Fernando Lopes. **Medicalização de crianças com queixa escolar e o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF): uma análise crítica**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ESTADO DE MINAS. Balanço da COVID-19: saiba quantas pessoas já morreram em todo o mundo. **Estado de Minas**, 2021. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/04/10/interna\\_internacional,1255686/balanco-da-covid-19-saiba-quantas-pessoas-ja-morreram-em-todo-o-mundo.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/04/10/interna_internacional,1255686/balanco-da-covid-19-saiba-quantas-pessoas-ja-morreram-em-todo-o-mundo.shtml)>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

ELIASSEN, Elizabeth da Silva; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. O discurso sobre a dislexia no DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp5, p. 2883–2898, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp5.14564.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba:PR: Criar edições, 2006.

FARINELLI, Rosimeire. **Dificuldades de aprendizagem/transtornos de aprendizagem na alfabetização no município de Paranaíba-MS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

FANTÁSTICO. Jovem sobe no alto de árvore para melhorar sinal de internet e assistir aulas no Pará, **G1**, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/03/21/jovem-sobe-no-alto-de-arvore-para-melhorar-sinal-de-internet-e-assistir-aulas-no-para.ghtml>>. Acesso em 12 de abril de 2021.

FELÍCIO, Carla Bittencourt. **Dos “olhos clínicos” em uma instituição educativa ao tratamento na Unidade de Saúde: critérios para o encaminhamento de alunos com problemas de aprendizagem no município de Maratáizes - ES**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes. **A formação do psicólogo e a medicalização das dificuldades de aprendizagem**. 2017. 188f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes; VASCONCELOS, Mário Sérgio. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, e016120, 2019.

GARCIA, Diego; Eduardo, CUCULO. Desemprego na Covid supera o pior da mais longa recessão. **Folha de São Paulo**, 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/02/desemprego-na-covid-supera-o-pior-da-mais-longa-recessao.shtml>>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

GENTIL, Maíra Araújo de Oliva Gentil. **Contribuição à crítica do trabalho da Fonoaudiologia Educacional à luz da concepção histórico-cultural da linguagem**. Diante do crescente processo de medicalização e patologização da educação: Que fazer? 2016. 260f. il. Tese (Doutorado) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

GIAMMELARO, Cíntia Najla Fahl. **As percepções de pais e professores sobre as dificuldades escolares**. 2016. 1 recurso online (130 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP.

GIDEONI, Alessandra Domingos Côrrea. **A trajetória de uma criança em relação à apropriação da escrita: o que ela não pode saber?** 2015. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, Apr. 2007.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de formação de “maus” e “bons” alunos e suas representações**. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte. 1995.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 161-16, June 2014.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso.; DIAS, Maíra Tomayno Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. **Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural**. 01. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. v. 01. 300p.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Memorial [manuscrito]: trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da psicologia histórico-cultural e da etnografia em educação. - Belo Horizonte, 2020. 128 f.

GOMES, Selma Regina. **Escolarização Patologizada: Configurações de uma Prática Educacional**. 2019. 174 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

GOVERNO FEDERAL. **Portal de Periódicos CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, 2021. Missão e objetivos. Disponível em: <[https://www-periodicos-capes-gov-br.ez27.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109/](https://www-periodicos-capes-gov-br.ez27.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109/)>. Acesso em: 01 de fev. de 2021.

G1. Fechamento de escolas durante pandemia fez Brasil regredir duas décadas em matéria de evasão escolar, diz Unicef. **G1**, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evasao-escolar-diz-unicef.ghtml>>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

G1. Alunos de baixa renda esbarram em falta de recursos com EAD na pandemia da Covid-19: 'internet às vezes falta'. **G1**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2020/05/13/alunos-de-baixa-renda-esbarram-em-falta-de-recursos-para-aulas-ead-na-pandemia-da-covid-19-internet-as-vezes-falta.ghtml>>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

HASHIGUTI, Simone Tiemi. O discurso médico e a patologização da educação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 41–51, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645254>. Acesso em: 9 fev. 2021.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel: A cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais**: estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014, 235p.

JORGE, Juliana Gomes. **Tabagismo passivo e a ocorrência de dificuldades de aprendizagem em escolares do ensino fundamental no município de Campo Verde – MT**. 2013. 80 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Saúde Coletiva, Cuiabá, 2013.

KOHATSU, 2015. Prefácio. In: PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. [S.l: s.n.], 2015.

KREMER, Carine Antônia. **Medicalização dos transtornos de aprendizagem: mudanças na vida de uma criança**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2016.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 111-119, June 2011.

LIMA, Emilly Anne Cardoso Moreno de. **Dificuldade de aprendizagem ou fracasso escolar: pesquisa-ação e promoção da saúde mental no ambiente escolar**. 2018. 153 f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MAIA, Camila Moura Fé. **Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação**. 2017. ix, 84 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MAGENTA, Matheus. Um terço das mortes no mundo: 3 gráficos fundamentais para entender a pandemia no Brasil. **BBC News**, 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56607007>>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar. In: **IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - Pesquisa Qualitativa: rigor em questão**, 2010, Rio Claro. IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2010.

MENEZES, Antônia Basílio Novaes Thomaz. (2011). **Higiene mental, educação e ordem social: a normalização da criança e a dimensão biopolítica**. Revista *Metáfora Educacional*, 10, 1-17.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2012, v. 16, n. 1 [Acessado 16 Junho 2021] , pp. 136-142. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>>. Epub 26 Jul 2012. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. O lado escuro da Dislexia e do TDAH. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A "exclusão" dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 133-196.

Moysés, Maria Aparecida Affonso; Collares, Cecília Azevedo Lima. (2014). Mais de um século de patologização da educação. **Diálogos em Psicologia**,1(1), 50-64. Recuperado: 2 ago. 2016. Disponível: <http://www.fio.edu.br/revistapsi/arquivos/moyses.pdf>.

MEDEIROS, Maria Celina Gazola. **O que os professores conhecem sobre a dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade do Vale da Paraíba, 2006.

MULLER, Laura. **Patologização e fracasso escolar: desnaturalizando respostas**. 2018. 1 recurso online (260 p.). Tese (doutorado em linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

NASCIMENTO, Ana Bárbara da Silva. **As contribuições da filosofia da diferença na era dos alunos com supostos transtornos de aprendizagem**. 2015. 116 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NEVES *et al.*. A psiquiatria sob o neoliberalismo: da clínica dos transtornos ao aprimoramento de si. In: SAFATLE, Vladimir; JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte, Autêntica, 2020, p. 125 – 176.

OLIVEIRA, Angelita Mendes Ramos de. **Balanco tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987/2010)**. 2012. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Camilla Felix Barbosa de; BRITO, Leila Maria Torraca de. Judicialização da vida na contemporaneidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2013, v. 33, n. spe, pp. 78-89.

OLIVEIRA, Flávio Augusto Ferreira de. **O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização**. 2012. 223 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

OLIVEIRA, Danielle Pinheiro Carvalho. **Concepções e práticas na fonoaudiologia educacional: reflexões sobre a atuação do fonoaudiólogo na rede básica de ensino**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, Anié Coutinho; MACIEL DA SILVA, Carla; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Infância e medicalização da vida: uma análise sobre a produção diagnóstica e seus nexos com os processos de escolarização**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara,

v. 15, n. esp. 5, p. 2803-2819, dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp5.14559>

O que é TDAH. ABDA – **Associação Brasileira de Déficit de Atenção**, 2021. Disponível em < <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/> >.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. BUENO, J. G. S. (Org.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: SP. Junqueira & Marin. 2008, p. 25-42.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. [S.l: s.n.], 2015.

PEREIRA, Maria Cláudia Ramos Cabete. **Fracasso escolar e aprendizagem**: leitura, linguagem oral, mediação. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2005.

PEREIRA, Isabela Silva Arantes; SILVA, Janaína Cassiano. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade à luz de uma abordagem crítica: um estudo de caso. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 117-134, abr. 2011.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. p.183- 214. In Spink, Jane Mary **Práticas Discursivas e a produção de sentido no cotidiano** – aproximações teórico e metodológicas (Org) São Paulo: Cortez Editora, 2000, 2ª edição.

RESENDE, Marina Silveira de; PONTES, Samira; CALAZANS, Roberto. O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 534-546, set. 2015.

RIBEIRO, Maria Isabel Souza; VIÉGAS, Lygia de Souza. A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suposto TDAH. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador**, v. 8, n. 1, p. 157-166, jun. 2016.

RODRIGUES, Maura Calixto Cecherelli de. **Dificuldade de aprendizagem em escolares de muito baixo peso ao nascer**: revisão sistemática da literatura. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e da Mulher) - Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

SÁ, Ana Luiza de França. **"Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem"**: a subjetividade social de professoras em uma escola do Distrito Federal. 2014. xi, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Geane da Silva. **A medicalização da infância**: um estudo com professores (as) da rede municipal de ensino de Goiânia sobre encaminhamentos de crianças à saúde. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SAPIA, Iuna Pereira. **Medicalização na educação**: a neurologia na construção dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2013.

SIGNOR, Rita de Cássia Fernandes. **O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz**. 2013. 108 f. Tese



(doutorado em linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 743-763, Sept. 2017.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; SANTANA, Ana Paula. **TDAH e medicalização**: implicações neurolinguísticas e educacionais do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo: Plexus, 2016.

SILVA, Marta Solange Streicher Janelli. **A medicalização na educação**: um estudo sobre as formas de normalizar os comportamentos na escola. 2018. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Ano XX, n. 50, abril, 2000.

SOUZA, Elizete Cristina de. **Atendimento a disléxicos no ensino médio**: em busca de uma política pública. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020, 420 p.

SPRADLEY, James P.. **Participant Observation**. 1 ed., Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980, 204p.

STÜRMER, Patrícia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

SUNTI, Loreni Renita Telles. **Problemas de aprendizagem na escola**: concepções, percepções e indicações pedagógicas. 2011. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

TAMBARA, Katusce Giacomelli. **A nova política de educação especial e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch; organização [e tradução] PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabaeth. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. 1 ed., Rio de Janeiro: E-papers, 2018, 176p.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. (1993). El problema y el método de investigación. In: **Obras Escogidas, Tomo III**, Madrid: Visor-Aprendizaje, p. 15-27-[original-1934].

WHITAKER, Robert. O impacto psicológico da pandemia: contra a patologização de nosso sofrimento. In: AMARANTE, *et al.* (org.). **O enfrentamento do sofrimento psíquico na Pandemia: diálogos sobre o acolhimento e a saúde mental em territórios vulnerabilizados**. Rio de Janeiro, IdeiaSUS/Fiocruz, 2020, p. 28-31.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.** São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, abr. 2007.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale *et al.*. Atuação do Psicólogo Escolar Crítico Frente às Queixas Escolares: As Assembleias Escolares. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 217-232, abr. 2019.

## ANEXOS

### ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Assistente Social/Pedagogo(a)/Psicóloga;

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa educacional. O seu papel nesta pesquisa é o de protagonista, nos relatando como são suas vivências escolares no que se refere à produção das queixas escolares sobre o fracasso escolar.

O objetivo desta pesquisa é analisar como as queixas referentes ao fracasso escolar têm sido produzidas pelos professores de ensino fundamental na escola. Para isso pretendemos: I) acompanhar o dia-a-dia do Setor Multiprofissional de sua escola; II) gravar, em áudio e vídeo, as ações e interações dos docentes com os profissionais responsáveis pelos atendimentos no Setor Multiprofissional; III) fazer anotações das observações em caderno de campo; IV) realizar entrevistas com os docentes e profissionais do Setor Multiprofissional.

Esperamos, com esta pesquisa, produzir conhecimento educacional relevante, principalmente no que se refere à discussão acerca da patologização das dificuldades de aprendizagem de alunos na educação básica.

Pedimos sua autorização para: **(I) analisar os registros escritos produzidos na escola;** **(II) gravar em vídeo e áudio algumas conversas que se relacionem às interações que ocorrem no espaço do Setor Multiprofissional;** **(III) realizar entrevistas com o(a) senhor(a);** **(IV) fazer uso das imagens, para fins acadêmicos.** Caso o(a) senhor(a) não autorize qualquer um dos itens pedidos acima, não os utilizaremos em nosso estudo e nem os manteremos em bancos de dados. Se o(a) senhor(a) concordar ou não com a participação na pesquisa, saiba que sua decisão não trará nenhuma cobrança ou prejuízo.

Se o senhor concordar com o uso dos seus registros podemos garantir-lhe que: (i) nos nossas análises adotaremos procedimentos para preservar a identidade e resguardar sua privacidade; (ii) ao divulgarmos os resultados do estudo adotaremos procedimentos que impeçam que você seja identificado.

Esclarecemos ainda que todas as informações e dados obtidos nas observações, análises de materiais de aula, assim como as anotações e vídeos, e todo material coletado

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do participante)

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do pesquisador)

\_\_\_\_\_  
(Rubrica do assistente)

ficará arquivado em local adequado, sob a guarda da pesquisadora responsável por este projeto, em seu gabinete na Faculdade de Educação da UFMG, por cinco anos e após esse período serão destruídos.

O(a) senhor(a) não terá benefícios diretos – não receberá vantagem de qualquer espécie – pela participação nesta pesquisa. Os benefícios que você possa vir a ter serão indiretos, na medida em que o que aprendermos servirá para compreendermos aspectos relacionados a questões acerca da patologização das dificuldades de aprendizagens de alunos na educação básica, e que poderá beneficiar nossos(as) alunos(as) presentes e futuros. **Por outro lado, não identificamos qualquer risco potencial da sua participação no estudo, a não ser aqueles que classificamos como riscos mínimos. No caso da entrevista, por exemplo, há o risco do constrangimento das perguntas feitas numa entrevista e, no caso da observação participante, o constrangimento da presença de uma câmera de vídeo durante a sua permanência no espaço do Setor Multiprofissional.**

Caso o(a) senhor(a) dê seu consentimento e, posteriormente, mude de ideia, poderá retirar o consentimento a qualquer momento que desejar, sem que isso lhe traga qualquer sanção. Em caso de dúvida sobre a adequação dos procedimentos que estamos usando, o(a) senhor(a) pode procurar os pesquisadores responsáveis para esclarecer suas dúvidas. Caso persistam dúvidas em relação às questões éticas da pesquisa, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou no endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Campus Pampulha, Belo Horizonte – MG – sala 2005. Este órgão é responsável pela proteção dos participantes de uma pesquisa, evitando que eles sejam desrespeitados ou que se realizem algo além do que o(a) senhor(a) permitiu.

Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em relatórios para os órgãos oficiais de fomento à pesquisa. Abaixo estão os dados relativos a esse projeto. Informamos ainda que este termo está sendo elaborado em duas vias, sendo uma pertencente ao pesquisador responsável e a outra fica com o(a) senhor(a), participante da pesquisa.

---

(Rubrica do participante)

---

(Rubrica do pesquisador)

---

(Rubrica do assistente)

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

---

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Instituição: Faculdade de Educação – FAE / UFMG –

Telefone para contato: (31) 3409 – 5310

e-mail: mafacg@gmail.com

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte – MG, CEP: 31270-901.

---

ASSINATURA DA PESQUISADORA ASSISTENTE: Flávia Luíza de Freitas Albuquerque

Instituição: Faculdade de Educação – FAE / UFMG -

Telefone para contato: (31) 98556 7977

e-mail:flavia.luiza92@gmail.com

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha, Belo Horizonte – MG, CEP: 31270-901.

---

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Se o(a) senhor(a) leu e entendeu as informações e os detalhes descritos neste documento, pedimos que manifeste seu consentimento preenchendo seu nome e assinando no espaço abaixo.

Eu,....., dou o meu consentimento para a realização desta pesquisa.

Eu ..... (autorizo/não autorizo) a minha identificação nos materiais de divulgação dos resultados desta pesquisa.

Eu ..... (autorizo/ não autorizo) que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham minha fotografia, filmagem ou gravação de voz para fins desta pesquisa, sendo que essas imagens e gravações só poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e educacionais como aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

..... de ..... de .....

.....  
(Assinatura do participante)

.....  
(Assinatura do pesquisador responsável)

.....  
(Assinatura do pesquisador assistente)

## ANEXO 2: AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONCERTA® PARA APRENDER: OS IMPACTOS DO DISCURSO PATOLOGIZANTE NA EDUCAÇÃO

**Pesquisador:** Maria de Fátima Cardoso Gomes

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 28465220.7.0000.5149

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.066.883

#### Apresentação do Projeto:

Segundo as informações do resumo do projeto, a pesquisa é apresentada da seguinte forma: "O objeto de estudo desse projeto de pesquisa vem sendo estudado por Collares e Moyses desde a década de 1990. Trata-se de um fenômeno frequente nos espaços estudantis nos últimos anos: a patologização da educação. Este será um estudo qualitativo, descritivo e analítico. A inquietação inicial é a de responder o seguinte questionamento: as queixas escolares formuladas pelos professores, sobre o fracasso escolar dos alunos do ensino fundamental, apresentam vieses patologizantes? Busca-se, assim, como objetivo geral: Analisar como as queixas referentes ao fracasso escolar têm sido produzidas pelos professores de ensino fundamental na escola... Para atingir tais objetivos, esse estudo pretende investigar uma escola pública de Belo Horizonte que possui uma característica que a torna especial frente às demais: possuir um setor denominado "Setor Multiprofissional", que conta com a presença de pedagogos, psicóloga e assistente social." O estudo se define como de "carácter etnográfico", sendo que a pesquisa coletará dados através de observação do "Setor Multiprofissional", registro em diários de campo e entrevistas com o funcionário do setor como os professores que procuram os serviços do setor.

#### Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador, o objetivo principal da pesquisa é: "Analisar como as queixas referentes ao fracasso escolar têm sido produzidas pelos professores de ensino fundamental na escola."

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.066.883

Os objetivos secundários da pesquisa citados são: “Compreender de que maneira essas queixas escolares são acolhidas no espaço da escola; e entender quais encaminhamentos as queixas escolares têm recebido.”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No resumo da pesquisa os riscos são descritos da seguinte forma: “Como destacado anteriormente, os sujeitos que serão investigados são professores da rede pública de ensino fundamental de Belo Horizonte. Isso implica dizer que o entrevistado pode se sentir desconfortável para responder de-terminada questão. O desconforto causado por algum tipo de pergunta feita pelo pesquisador pode ser reduzido com a opção de o entrevistado não responder às indagações do entrevistador. Esse procedimento não é, porém, suficiente para assegurar a supressão de todos os riscos que esse tipo de pesquisa envolve, porque há o risco potencial de o entrevistado hostilizar o pesquisador, testando o seu limite de paciência. Como se trata de sujeitos que estão, sob os pontos de vista social e simbólico, enredados em relações de conflitos e de tensão, a concessão de uma entrevista a uma pessoa estranha pode ser interpretada como uma ameaça; no entanto, espera-se que não haverá esse risco, devido ao diálogo que será estabelecido com eles. Ainda assim, serão adotadas estratégias para reduzir esse risco potencial, procurando criar um ambiente amistoso de diálogo e de trocas, com confiança recíproca, em que os sujeitos se sintam protagonistas de suas ações.” Riscos apontados são constrangimento, desconforto e hostilidade referente a falta de paciência com as perguntas. As medidas apontadas pelo pesquisador são adequadas para minimizar estes riscos. Nos TCLEs a discussão dos riscos é adequada para as atividades propostas.

Segundo o resumo da pesquisa os benefícios são descritos da seguinte forma: “.Diante desse novo panorama, que assume a produção do fracasso escolar como um fenômeno societário, político e cultural, é relevante que se faça avançar o conhecimento científico a respeito da leitura patologizante de tal fenômeno. Dessa maneira, é possível que se desvelem as formas como esse discurso repercute dentro dos espaços escolares e impacta no modo como as queixas escolares são produzidas, acolhidas e encaminha-das.”

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2º Ad SI 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.066.883

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante para a área de Educação com previsão de término em 26/02/2021. As solicitações do COEP foram atendidas: 1) foi descrito no projeto e resumo do projeto de pesquisa os possíveis riscos específicos para a observação participante; 2) foi apresentada a carta de anuência ou carta modelo de anuência para a escola participante na pesquisa; 3) foi incluído nos TCLEs os possíveis riscos para o participante para cada atividade (observação e entrevista); 4) foi incluído nos TCLEs espaço para rubrica do participante e pesquisador caso o TCLEs estende para mais que uma página; 5) foi modificado o texto dos TCLEs para deixar claro que a consulta ao COEP é para dúvidas referentes a questões éticas e não detalhes substanciais da pesquisa; e 6) foi incluído o roteiro de entrevista.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes termos: folha de rosto, projeto completo, resumo do projeto, TCLE distinto para os professores, psicólogos e assistentes sociais, cronograma, roteiro de entrevista, modelo de carta de anuência da escola, cronograma, e parecer consubstanciado do departamento.

**Recomendações:**

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Somos favoráveis à aprovação do projeto "CONCERTA® PARA APRENDER: OS IMPACTOS DO DISCURSO PATOLOGIZANTE NA EDUCAÇÃO" da pesquisadora responsável Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado conforme parecer.

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S1 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.066.883

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1475627.pdf	30/04/2020 11:26:27		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	TCLE_coordenador_pedagogico.pdf	30/04/2020 11:14:48	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pedagogo.pdf	30/04/2020 11:14:09	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.pdf	30/04/2020 11:13:31	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_psicologo.pdf	30/04/2020 11:12:56	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_aprovado.pdf	30/04/2020 11:11:02	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	30/04/2020 10:57:50	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aceito
Outros	carta_resposta_COEP.pdf	30/04/2020 10:57:03	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_anuencia.pdf	30/04/2020 10:48:18	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/01/2020 16:39:06	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	08/01/2020 10:51:18	Maria de Fátima Cardoso Gomes	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.066.883

BELO HORIZONTE, 03 de Junho de 2020

---

**Assinado por:**  
**Críssia Carem Paiva Fontainha**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

**ANEXO 3: ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS  
PROFISSIONAIS DE SETOR MULTIPROFISSIONAL (PSICÓLOGA, PEDAGOGOS  
E ASSISTENTES SOCIAIS)**

**Informações preliminares**

- 1- Qual seu nome e sua idade?
- 2- Qual é a sua formação? Fez pós-graduação? Realiza cursos de capacitação na sua área?
- 3- Há quanto tempo você trabalha no Escola ABCD?
- 4- Antes de trabalhar no Escola ABCD, você chegou a trabalhar em outro lugar? Se sim, por quanto tempo e qual função desempenhava?

**Questões disparadoras**

- 1- Quais funções você desempenha no Setor Multiprofissional?
- 2- Como está sendo o seu trabalho no contexto da Covid-19? Quais as facilidades e quais as dificuldades?
- 3- Qual abordagem teórica você utiliza em seu trabalho?
- 4- Quais as maiores demandas que chegam para vocês cotidianamente?
- 5- Com qual frequência chegam ao Setor Multiprofissional queixas referentes às dificuldades de aprendizagem ou de comportamentos dos alunos?
- 6- Geralmente, como o Setor Multiprofissional trabalha com essas queixas? Quais são os encaminhamentos dados?
- 7- Qual sua compreensão acerca dos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos?
- 8- Você considera que as medidas tomadas pelo Setor Multiprofissional têm sido eficazes para resolução das queixas de problemas de aprendizagem e comportamento?
- 9- Você considera que sua formação profissional foi suficiente para lidar com as demandas sobre os problemas de aprendizagem e comportamento?
- 10- Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?