http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h503
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 20/08/2020 Correções: 19/10/2020 Aceite Final: 02/11/2020

OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E A PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO

Claudio Sardinha Pontes Junior[1], Rita Melissa Lepre[2]

[1]Mestrando em Psicologia e Sociedade na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, SP. **ORCID iD:** https://orcid.org/0000-0003-1311-3357 **E-mail:** claudio.sardinha19@gmail.com
[2]Livre-Docente em Psicologia da Educação na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, SP. Professora Associada da Universidade Estadual Paulista - UNESP, no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências - Campus Bauru, SP. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Assis. **ORCID iD:** https://orcid.org/0000-0002-0096-3136. **E-mail:** melissa.lepre@unesp.br

RESUMO

A educação formal e as problemáticas no processo de escolarização são antigas na história brasileira. Apesar de melhorias significativas nos índices educacionais, ainda existem questões que merecem discussões com maior profundidade. Assim, o objetivo deste artigo é realizar reflexões e considerações sobre os processos históricos, sociais, subjetivos, psicológicos e políticos que compõem a realidade educacional brasileira, refletindo sobre os problemas de aprendizagem e o fenômeno da patologização da educação, bem como a importância da formação de professores para lidar com essas situações, uma vez que é na relação professor-aluno que as queixas primeiro se manifestam. Também, destaca-se brevemente como uma das possibilidades, o espaço da escola e das práticas docentes como estratégia de intervenção nesse cenário. Assim, apesar de não serem temas recentes na literatura, ainda é necessário analisá-los, especialmente, em tempos de acirramento da luta de classes e da hegemonia da lógica neoliberal e pós-moderna. Para isso, foi realizado levantamento bibliográfico de trabalhos de autores da Psicologia escolar/educacional crítica, que problematizam e questionam algumas teorias vigentes durante a constituição da educação no Brasil, as quais frequentemente justificavam as causas do fracasso escolar de maneira reducionista e patologizante, culpabilizando principalmente os alunos e suas famílias. Apesar de avanços, foi possível constatar que muitas dessas visões ainda são encontradas nas escolas, e por isso busca-se compreender as queixas escolares de modo multifatorial, arguindo possibilidades de atuação e intervenção na interface da Psicologia e Educação.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Psicologia escolar. Dificuldades de aprendizagem. Problemas de aprendizagem. Patologização.

LEARNING PROBLEMS AND THE PATHOLOGIZATION OF EDUCATION TODAY: REFLECTIONS FROM PSYCHOLOGY AND EDUCATION

ABSTRACT

The problems involving the schooling process are not recent in the history of our country, it is known that despite significant improvements in the educational indexes released by the most recent data, there are still many issues that cross the educational field and therefore deserve to be analyzed and discussed with the depth that the topic deserves. Thus, the objective of developing this article is to identify and analyze the historical, social, subjective and political processes that make up the Brazilian educational reality, reflecting on the learning problems and the phenomenon of pathologization of education, something that continues to occur in large scale as a way to deal with students with low school performance. For this, a bibliographic survey of books, articles, dissertations and theses by authors of critical school / educational psychology was carried out, which problematize and question some theories in force during the constitution of education in Brazil, theories that frequently justified the causes of school failure in a reductionist and pathologizing way, blaming mainly students and their families, while disregarding other important aspects in the analysis. Despite advances, it was possible to verify that many of these visions are

still found today in schools, and that is why we seek here to understand school complaints in a multifactorial way, thinking about the possibilities of action and intervention in the interface of psychology and education.
Keywords: School failure. School psychology. Learning problems. Pathologization.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y PATOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN HOY: REFLEXIONES DESDE LA PSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN

RESUMEN
El tema de la educación formal y los temas que rodean el proceso de escolarización no son recientes en la historia de Brasil, pues a pesar de las importantes mejoras en los índices educativos que dan a conocer los datos más recientes, aún existen muchos temas que atraviesan este campo y por estos merecen ser analizados y discutidos con la profundidad que el tema merece. Así, el objetivo de este artículo es identificar y analizar los procesos históricos, sociales, subjetivos y políticos que configuran la realidad educativa brasileña, reflexionando sobre los problemas de aprendizaje y el fenómeno de patologización de la educación, ya que esta sigue ocurriendo a gran escala como forma de lidiar con estudiantes con bajo rendimiento escolar. Para ello, se llevó a cabo un relevamiento bibliográfico de libros, artículos, disertaciones y tesis de autores de la psicología escolar crítica, que problematizan y cuestionan algunas teorías vigentes durante la constitución de la educación en Brasil, teorías que frecuentemente justificaban las causas del fracaso escolar de manera reduccionista y patologizante, culpando principalmente a los estudiantes y sus familias, sin tener en cuenta otros aspectos importantes en el análisis. A pesar de los avances, se pudo constatar que muchas de estas visiones aún se encuentran hoy en las escuelas, y por eso tratamos de entender las quejas escolares de manera multifactorial, pensando en las posibilidades de actuación e intervención en la interfaz de la psicología y la educación.
Palabras clave: Fracaso escolar. Psicología educacional. Problemas de aprendizaje. Patologización.

INTRODUÇÃO

O campo educacional é composto por questões múltiplas e complexas, e desde os primórdios da educação formal no Brasil, muitas foram as tentativas, propostas por diversas teorias, que visavam a resolução dos problemas educacionais escolares. Desse modo, o fenômeno das queixas escolares foi se configurando como terreno fértil de investigação e desenvolvimento de estudos, contando com a participação de diversas áreas do conhecimento, e compreensões que buscam ser cada vez mais interdisciplinares e holísticas.

De maneira geral, desde o final do século XIX e início do século XX, várias áreas do conhecimento investiram atenção às escolas e seus alunos, recorrendo frequentemente ao campo da medicina, apresentando soluções e compreensões que, muitas vezes, se mostraram preconceituosas, biologizantes e reducionistas ao explicar os fenômenos complexos do campo da educação, como o baixo desempenho de alunos das classes sociais menos favorecidas e o fracasso escolar de milhares de alunos do sistema de ensino público brasileiro.

Esse percurso histórico nos permite observar que as ferramentas apresentadas para lidar e resolver questões educacionais durante boa parte do século XX no Brasil, posteriormente, também revelou o surgimento de novas questões problemáticas que resultaram em muitos debates, tendo em vista os estudos posteriores da Psicologia escolar crítica, que constataram, em grande medida, a existência de laudos e pareceres carentes de metodologia científica sólida, com pouco respaldo teórico, e insuficientes para oferecer explicações coerentes sobre a complexidade das demandas educacionais (COLLARES, 1992, 1994, 1997, 2001; CIASCA, 1994, 2003; PATTO, 1995, 1997, 2015; MEIRA, 1997, 2012; MOYSÉS; CAMPOS, 1997; PROENÇA, 2001; SAWAYA, 2002; MACHADO, 2002, 2014; MEIRA; ANTUNES, 2003; SOUZA, 2007).

Em geral, as conclusões não eram satisfatórias em oferecer explicações à altura do fenômeno investigado e posteriormente passou a

ser questionado por novos estudos, que revelaram muitas vezes um viés científico com tendências preconceituosas e segregacionistas.

Dentre a complexidade de questões que surgem no ambiente escolar, os problemas de aprendizagem se destacam ao longo do tempo, e por isso carecem de frequentes reflexões e debates, sendo fundamental observar a concepção que possuem os profissionais da educação sobre esse tema, uma vez que frequentemente são eles que lidam diretamente com os alunos.

Nesse sentido, entendemos que o tema *fracasso escolar* e *patologização da educação* não é recente na literatura científica, no entanto, acreditamos que revisitá-lo é relevante, sobretudo, porque ainda é necessário colocarmos ambos como objeto de análise, principalmente em tempos de acirramento da luta de classes e da hegemonia da lógica neoliberal e pós-moderna.

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

As dificuldades identificadas pelos educadores quanto ao rendimento escolar dos alunos decorrem da realidade encontrada nas salas de aula e ratificada pelos dados oficiais. Tais fatores relacionam-se a um processo histórico de marginalização que interferem negativamente no ensino- aprendizagem, culminando no fracasso escolar (FACCI; LEONARDO; RIBEIRO, 2014).

Nas últimas décadas, é verdade, que as políticas públicas educacionais brasileiras evidenciam a busca pela garantia do acesso massivo à educação, constatando o cumprimento do dever do Estado sobre a universalização da educação em nosso território. Nesse sentido, os dados do IBGE mostram que quase a totalidade de crianças em idade escolar estão matriculadas nas escolas brasileiras[1], "a taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos de idade estava próxima da universalização" (IBGE, 2019, p. 79). Em 2018, 99,3% das crianças brasileiras de 6 a 14 anos frequentavam a escola, sendo que problemas mais graves, como atrasos na escolarização (distorção idade-série) e evasão escolar ocorriam principalmente no ensino médio, alcançando 11,8% de alunos fora do ensino médio brasileiro (IBGE, 2019b).

É importante destacar, porém, que o acesso por si só não garante e nem significa melhoria na qualidade do ensino ofertado. O acesso é parte fundamental desse processo, mas uma vez que se garante o acesso, outros esforços também são necessários para garantir o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos de modo satisfatório.

Sobre esse contexto, podemos considerar que se no século passado tínhamos problemas quantitativos e qualitativos na efetivação da educação formal no país, atualmente, século XXI, os problemas de acesso não são tão graves e desiguais, ainda que persistam em algumas regiões do país, mas se voltam, sobretudo, ao campo da permanência e da qualidade do ensino oferecido.

Dessa forma, objetivamos realizar reflexões e considerações sobre os processos históricos, sociais, subjetivos, psicológicos e políticos que compõem a realidade educacional brasileira, refletindo sobre os problemas de aprendizagem e o fenômeno da patologização da educação, bem como a importância da formação de professores para lidar com essas situações, uma vez que é na relação professor-aluno que as queixas primeiro se manifestam.

Para isso, por meio de revisão de literatura, foram consultadas publicações científicas de autores da Psicologia Escolar/Educacional Crítica (MOYSÉS; COLLARES, 1992, 1994, 1997; PATTO, 1995, 1997, 2015; MEIRA, 1997, 2012; MOYSÉS, 2001; PROENÇA, 2001; SAWAYA, 2002; MACHADO, 2002, 2014; MEIRA; ANTUNES, 2003; BOCK, 2003; SOUZA, 2007; COLLARES; MOYSÉS, 2010; MININ; LIMA, 2017) e, delas, foram resgatados elementos históricos, subjetivos, sociais e políticos, problematizando os fenômenos que perpassam o campo dos problemas de aprendizagem na

[1] Conforme dados disponibilizados pelo IBGE: https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html

Educação. Sabemos que são questões complexas, que exigem análises aprofundadas, e por isso não pretendemos esgotar aqui todas as possibilidades sobre o assunto.

OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E A PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

É grande a quantidade de questões que perpassam o ambiente escolar diariamente, uma das queixas mais frequentes são aquelas relacionadas à aprendizagem e ao baixo desempenho dos alunos (SOUZA, 2002; MACHADO, 2002; PINHEIRO; COUTO; CARVALHO; PINHEIRO, 2020). Nesse sentido, é necessário atentar-se para os riscos que as concepções extremas podem resultar, como a psicologização de problemas biológicos e vice-versa, ou ainda a patologização e a medicalização de problemas decorrentes de questões sociais, principalmente de alunos de camadas populares. É preciso estar preparado, para de um lado não negar a necessidade de intervenções de várias áreas do conhecimento quando há necessidade, e de outro, não encaminhar alunos para especialistas ao menor sinal de dificuldade.

Ainda se nota a presença de visões que podem ser consideradas superadas cientificamente, mas que continuam sendo atribuídas às causas da não aprendizagem de um aluno, demonstrando que muitas vezes, as explicações sobre os problemas de aprendizagem e de trajetórias de fracasso escolar carecem de base científica que sustentem suas explicações (SOUZA, 2007; COLLARES; MOYSÉS, 2010; PATTO, 2015; SCHWEITZER; SOUZA, 2018).

Na transição entre os séculos XIX e XX, a aprendizagem se tornou objeto de estudo da medicina, debruçando-se sobre o aprender e o não-aprender, mais do que isso, a aprendizagem passou fortemente a ser entendida sob o determinismo biológico. O crescente número de explicações para o fracasso escolar que surgiram durante o século passado deixaram marcas que podem ser percebidas até hoje no cotidiano das escolas, presente nos discursos de muitos profissionais das mais diversas áreas que atuam na Educação (MOYSÉS, 2001).

Nesse sentido, podemos avaliar que:

> Nas últimas duas décadas vem sendo cada vez mais aceita no Brasil a ideia de que as dificuldades escolares de uma criança são causadas por problemas de ordem médica. Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames, rótulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormais (GARRIDO; MOYSÉS, 2010, p. 150).

No que diz respeito às definições dos termos, o mais comum na literatura, de acordo com Campos (1997) é o distúrbio de aprendizagem compreendido enquanto significado restrito, envolvendo uma disfunção neurológica, ou seja, desvios nas funções do sistema nervoso central, lesões no cérebro, fatores hereditários e/ou disfunções químicas.

Uma definição atualmente aceita é que o:

> Distúrbio de Aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (HAMMILL, 1987 *apud* CIASCA, 1994, p. 36).

Já os termos dificuldades e/ou problemas de aprendizagem são encontrados com maior

frequência nas escolas, para se referir aos alunos com desempenho escolar abaixo do esperado (CAMPOS, 1997). São termos utilizados para indicar desordens no processo de aprendizagem de maneira mais ampla, provenientes de condições e fatores temporários e removíveis e não de causas orgânicas, como concebido nos distúrbios de aprendizagem. Desse modo, os problemas de aprendizagem são considerados a partir de uma ótica que o vislumbra como um sintoma do processo de aprendizagem, isto é, o não aprender é atribuído a uma condição mutável, logo, não a um quadro permanente do aluno (CAMPOS, 1997).

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

Nesse cenário, o que muitas vezes pode ser observado, é o processo de patologização da Educação, ou seja, medicalizam-se os alunos que não aprendem, aqueles tidos como dissidentes do padrão esperado pela instituição precisam ser rapidamente corrigidos por meio da medicalização. Sobre esse processo, consideramos que:

> [...] o termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista (MOYSÉS; COLLARES, 1994, p. 25).

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

Tuleski e Franco (2019, p. 62) explicam que "a possibilidade de atingir um nível de desenvolvimento mais elevado está diretamente relacionada com a situação social em que a criança se encontra". Por isso, é preciso refletir criticamente sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e as especificidades presentes em cada caso. Assim:

> Destacamos que o desenvolvimento é processual e intimamente relacionado com as condições objetivas da vida da criança. Lembramos que quando a concepção predominante no espaço escolar é aquela que tem como pressuposto o amadurecimento do indivíduo para alcançar determinado nível de desenvolvimento - para só então aprender - e se esse desenvolvimento não foi alcançado, torna-se o impeditivo para o aprendizado; o trabalho educativo fica distante de cumprir com seus objetivos, colaborando para a produção do fracasso escolar (FRANCO; ALVES; MENDONÇA, 2019, p. 31).

É preciso que os profissionais que atuam direta ou indiretamente no campo da Educação tenham uma base teórica sólida que sustente suas práticas, e que conheçam as especificidades do campo da aprendizagem, pois, caso contrário, não conseguiremos romper com o senso comum e ter uma práxis transformadora, e assim continuaremos caindo em reducionismos.

Compreender o fenômeno da não aprendizagem, implica superar a mera descrição e classificação dos alunos, pois é preciso entender esse fenômeno como também produzido pelo estágio atual da sociedade capitalista, em interação com o contexto presente. Tal perspectiva está a serviço do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, avaliando e analisando constantemente os métodos educativos utilizados na prática pedagógica e o que tem atrapalhado o processo de ensino-aprendizagem, portanto, não segregando e excluindo alunos (TULESKI; FRANCO, 2019).

Sobre a naturalização dos problemas educacionais, principalmente relacionados à aprendizagem, vistos como questões intrínsecas ao próprio ser, podemos observar que "[...] o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade, é produto de dominação e desigualdade de direitos determinada historicamente" (PATTO, 1997, p. 57).

Moysés e Collares (1997) apontam para os perigos do cotidiano escolar patologizado e da necessidade de se romper com preconceitos e práticas cristalizadas no campo educacional. É preciso compreender os problemas para além do aluno e sua família, evitando que questões político-pedagógicas sejam deslocadas para causas e soluções medicalizadas.

A hegemonia de um discurso pautado na correção de peças individuais, no qual todo o problema e responsabilidade são transferidos da instituição e de seus agentes para os alunos e suas famílias, travestida de uma ciência que se apresenta como neutra, com diagnósticos precisos e capaz de estabelecer verdades inquestionáveis, torna-se uma ferramenta extremamente útil para auxiliar nas explicações e justificar "cientificamente" as incapacidades de determinados alunos para aprender, mesmo quando não possuem nenhum tipo de distúrbio de aprendizagem.

Afinal, é comum pensar que se grande parte dos alunos não aprendem é porque possuem diagnósticos estabelecidos pelos especialistas e dessa forma não há nada ou há pouco que a escola possa fazer em relação ao problema. Desse modo, como destacam Moysés e Collares (1996) "a escola - entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sociopolítico concreto - apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada" (p. 26).

Não queremos dizer com isso que não existam patologias e problemas relacionados ao campo da aprendizagem, e que alguns alunos não precisem de fato de auxílio psicológico ou intervenções das áreas da saúde que possam beneficiá-los com os tratamentos oferecidos, entretanto, como demonstram muitos estudos (COLLARES, 1992; PATTO, 1997, 2015; MOYSÉS; COLLARES, 1994, 1997; MOYSÉS, 2001; MACHADO, 2002; 2014; SOUZA, 1997, 2007; MEIRA; ANTUNES, 2003) a maior parte dos alunos encaminhados para clínicas de saúde não possuem qualquer tipo de impedimento para que possam de fato aprender. Portanto, a problemática está no encaminhamento exagerado de alunos com queixas de problemas de aprendizagem e pior, no excesso de diagnósticos emitidos de maneira simplista e pouco crítica.

A patologização constante dos alunos com baixo desempenho escolar, com explicações excessivamente simplistas, muitas vezes pejorativas, que elucidam preconceitos e juízo de valor, assim como a culpabilização da dinâmica familiar e psíquica do indivíduo, não tem contribuído para a garantia do ensino e desenvolvimento dos alunos nas escolas.

Dessa forma, questionamos como esse sistema - com diagnósticos, medicalização e intervenções em excesso - tem ajudado a amenizar os problemas de alunos com baixo desempenho? A qual propósito tem servido? De que maneira é possível identificar em cada criança um distúrbio que justifique seu mau desempenho? E, consequentemente, qual é a contribuição para a melhoria dos níveis educacionais de uma instituição ou sistema?

Como vemos,

> A educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em

> grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo. A aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso, portanto, também não tem responsabilidade. [...] o diagnóstico é centrado no aluno, chegando no máximo até sua família; a instituição escolar, a política educacional raramente são questionadas no cotidiano da escola. Aparentemente o processo ensino-aprendizagem iria muito bem, não fossem os problemas existentes nos que aprendem (MOYSÉS; COLLARES, 1994, p. 26).

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

Mesmo os principais manuais utilizados atualmente no processo diagnóstico, como o DSM-V[2] e o CID-10[3] ainda contém critérios e definições diagnósticas amplas e um tanto quanto vagas sobre os transtornos de aprendizagem, ou pelo menos, não são tão precisos quanto alguns acreditam. Isso não significa que sejam dispensáveis, mas que é preciso cautela para não se utilizar de maneira exagerada e desmedida, sem considerar outros fatores na análise, pois profissionais com visões pouco críticas, medicalizantes e reducionistas do comportamento humano podem levar, como tem levado, inúmeras crianças em condições de aprendizagem a serem rotuladas como incapazes de aprender.

Como pontuam Tuleski e Franco (2019), no contexto dos transtornos de aprendizagem e uso de medicação em crianças, sobressaem dois grupos de pesquisadores e instituições de diversas áreas que defendem suas ideias. De um lado os estudiosos que se dedicam a descrever os sintomas e afirmar causas orgânicas para os transtornos de aprendizagem, ressaltando que muitos alunos não são diagnosticados e não possuem o devido tratamento para os transtornos que afetam a aprendizagem e o rendimento escolar, ou seja, esse grupo sustenta que existe um subdiagnóstico. Do outro lado, pesquisadores apontam um número crescente de crianças em idade escolar, cada vez mais precocemente, que estão sendo patologizadas e medicalizadas, isto é, existe um hiperdiagnóstico na infância. Este estudo está alinhado ao segundo grupo, sem, no entanto, deixar de reconhecer os avanços de um processo diagnóstico assertivo e uso de medicação como possibilidade de tratamento quando de fato ela é necessária.

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

O psicólogo pode selar destinos a partir de seus pareceres sobre crianças com

[2] DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição.

[3] CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, 10ª edição.

dificuldades escolares, por isso é fundamental que a prática dos psicólogos, educadores e profissionais desse campo sejam embasadas em posicionamentos críticos da realidade, caso contrário o normal pode vir a ser “anormal” e o capaz de aprender se torna incapaz (PATTO, 2015).

Uma postura acrítica e alienada dos psicólogos e demais profissionais desse campo, podem ter consequências sob a subjetividade desses alunos, documentos elaborados por especialistas nessas condições, podem produzir efeitos desastrosos e deixar marcas profundas ao longo da vida. Segundo Patto (2015, p.16), em análises desses documentos, o que temos são:

> Laudos invariavelmente ausentes de substrato teórico; mergulhados no senso comum; lacônicos; arbitrários; carentes de crítica; feitos com uma displicência reveladora de desrespeito ao cliente e de certeza de que as vítimas destas práticas não têm nenhum poder a opor ao poder técnico servem na verdade, para estancar a carreira escolar de tantos pequenos brasileiros.

Frequentemente, boa parcela dos psicólogos atribui insistentemente à causa do fracasso escolar às questões de ordem emocional - e não se trata de negar que conflitos emocionais possam influenciar no aprendizado das crianças - entretanto, é preciso ter cuidado para que não se estabeleça uma relação linear, de causa e efeito entre as dificuldades de aprender e os conflitos individuais.

É interessante notar em muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, com diagnósticos e laudos emitidos pelos especialistas, que as capacidades e habilidades extraescolares não são significativamente afetadas, isto é, são capazes de construir conhecimento fora do ambiente escolar. Moysés (2001, p.30) explica que:

> [...] o escolar brasileiro sofre de doenças que não prejudicam suas atividades extra-escolares, ou mais propriamente, extracurriculares. São crianças que andam (até a escola, inclusive), correm, brincam, riem, falam, contam estórias, aprendem tudo o que a vida lhes ensina e/ou exige. Mas que são portadoras de doença extremamente caprichosas, que só se manifestam quando é hora de aprender a ler e a escrever. Aprendizagem, aliás, elementar para o ser humano. Entretanto, se não existem causas médicas reais para o fracasso escolar, o que se observa é a construção artificial destas causas. Construção de falsas relações entre "doença" e não-aprendizagem, ou, mais sofisticadamente, a própria construção de entidades nosológicas, agora denominadas "distúrbios", "disfunções" etc., porém sempre sem perder a conotação de doença biológica, centrada no indivíduo,

É claro que os alunos não possuem distúrbios de aprendizagem que se manifestam apenas dentro da sala de aula, mas quando os conhecimentos construídos fora do ambiente escolar são ignorados, e os elementos da realidade histórica-social, do projeto político-pedagógico e da metodologia são desconsiderados nas análises, podemos simplesmente identificar no aluno um problema a ser resolvido e curado.

Moysés e Collares (1994) questionam como diferenciar uma criança disléxica de uma mal alfabetizada? A linha é muito tênue, e por isso é preciso estar preparado para perceber situações como essa, assim como perceber que se uma criança ainda não domina conceitos básicos, ela dificilmente irá compreender ideias mais complexas, ou ainda que o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem.

A postura dos professores pode ajudar a entender melhor a aprendizagem dos alunos com baixo desempenho escolar, ou seja, sob o olhar de um profissional preparado, a hipótese de patologia pode ser vista e analisada de outra

maneira como, por exemplo, conseguir identificar que determinada situação não passa de uma dificuldade, muitas vezes comum ao processo de desenvolvimento infantil e educacional.

Em relação aos problemas e distúrbios de aprendizagem, podemos observar que dado o grande número de profissionais envolvidos e de áreas do conhecimento diferentes, a linguagem e a compreensão sobre os fenômenos nem sempre são as mesmas, o que dificulta o consenso. No entanto, isso não significa que os termos expressem a mesma coisa, que a distinção seja impossível e que não possam ser melhor definidos. Assim,

> Descrever a diferença entre distúrbios de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem nos mostra um dos equívocos que leva a uma concepção errônea da dificuldade de aprender, e isso se deve pela interpretação, às vezes, incorreta do termo, pois, muitas vezes, o termo distúrbio de aprendizagem aparece na literatura como sinônimo de outros: dificuldade escolar, problema de aprendizagem, dificuldade na aprendizagem e até mesmo, pela tradução errada do termo inglês 'learning disabilities' (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007, p. 230).

As tentativas de se conceituar e esclarecer os termos relacionados às falhas no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades escolares têm sido uma tarefa bastante difícil para os pesquisadores e profissionais. De forma breve, na literatura da área, os distúrbios de aprendizagem supõem a existência de disfunções de ordem neurológica, formas irregulares de desenvolvimento das habilidades mentais, dificuldades em tarefas acadêmicas e na aquisição de aprendizagens específicas, e quase sempre excluem outras causas que podem ser responsáveis pela condição.

AS ESCOLAS BRASILEIRAS DIANTE DAS TRAJETÓRIAS DE FRACASSO ESCOLAR

A produção do fracasso escolar é um fenômeno bastante estudado no Brasil nas últimas décadas, especialmente desde o final da década de 1970 e no transcorrer de 1980. O assunto foi muito abordado por autores da Psicologia Educacional e da Psicologia Escolar, que incomodados com discurso vigente da época, começaram a pensar e a realizar estudos alternativos, buscando novas respostas para os problemas nem tão novos assim (PATTO, 1997, 2015; PAULILO, 2017).

Podemos destacar a origem e o fortalecimento desse campo de pesquisa no Brasil pelas pesquisas realizadas por Maria Helena Souza Patto, vinculada ao Instituto de Psicologia da USP, autora que se apoiou teoricamente no materialismo histórico-dialético, e cuidou de identificar e denunciar a cumplicidade exercida pelo campo da Psicologia para a seleção de crianças normais e anormais, apontando ainda o modo com que a Psicologia serviu como instrumento para determinar quais crianças eram capazes ou incapazes de aprender.

Visando explicar os motivos que levavam o aluno a não aprender, a primeira perspectiva teórica apresentada pela Psicologia para justificar uma trajetória de fracasso escolar, estava fortemente influenciada pela psicofísica e psicometria, áreas de estudo muito fortes no começo do século XX (PATTO, 2015). Essas abordagens concentravam seus esforços no campo da aprendizagem principalmente em quantificações das habilidades cognitivas, raciocínio e inteligência.

Nas primeiras décadas do século XX, como destaca Antunes (2003), a psicologia já trabalhava concomitante a área pedagógica, realizando estudos sobre: desenvolvimento infantil, processo de aprendizagem, relação professor-aluno, aplicação de técnicas e testes psicológicos. Nesse período, surgiram os testes de inteligência como o Binet-Simon[4], visando quantificar e classificar o quociente intelectual de cada sujeito, influenciados pela curva de distribuição normal, apresentada por Francis Galton[5], autor que exerceu influência sobre os estudos da Psicologia da época. Sendo assim,

[4] O teste de Binet-Simon é considerado o primeiro teste moderno de inteligência, criado em 1905.

[5] Em 1884, Francis Galton aplicou a primeira bateria de teste mental para milhares de pessoa na Exposição Internacional de Saúde.

desde o início do século passado, com forte influência dos pressupostos da ciência positivista, a Psicologia começou a atuar no Brasil, tendo como ponto de entrada a Educação.

De acordo com Tanamachi, Proença e Rocha (2002), trata-se de uma perspectiva psicológica que, ao ser aplicada ao contexto educacional, buscou nas características individuais a explicação para a diferença de desempenho, logo, os problemas de aprendizagem poderiam ser diagnosticados como deficiências intelectuais, sensoriais, distúrbios neurológicos evolutivos ou dificuldades afetivo-emocionais. Esse foi o tom adotado pela Psicologia, que manteve o foco nessas explicações por décadas até que estudos posteriores ofereceram novas compreensões (SAWAYA, 2002; TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2002; MEIRA; ANTUNES, 2003; PATTO, 2015).

Segundo Sawaya (2002) foi nesse contexto que a Psicologia se tornou um dos principais campos científicos a legitimar as diferenças individuais, por meio de testes de inteligência, ganhando cada vez mais espaço na área da Educação. No decorrer do século XX muitas teorias surgiram e exerceram influência sobre a prática educacional em nosso país. Resgataremos três teorias mais marcantes, segundo os estudos de Patto (2015), e que frequentemente, podem ser encontradas no discurso de alguns profissionais.

Inicialmente destaca-se a teoria da *Carência Cultural*, a qual foi desenvolvida nos Estados Unidos nas décadas de 1950 e 1960, sendo apropriada pelos profissionais da Educação no Brasil. Essa teoria, como demonstra Patto (2015), pauta-se na premissa de que as desordens emocionais, cognitivas e perceptivas dos alunos pobres são causadas pelas condições de vida precárias a que estão submetidos, prejudicando o processo de aprendizagem. Para a teoria da Carência Cultural, o foco e a justificativa para o fracasso escolar passa pela identificação de desordens nos ambientes de vida dos alunos pertencentes a classes populares, incluindo seus familiares, muitas vezes vistos como incapazes de criar seus filhos. Essa teoria atribui as dificuldades de aprendizagem às condições de vida dos alunos, considera o problema de maneira individualizada - a questão a ser resolvida não se encontra na escola e sim fora dela -, e não leva em conta as políticas públicas educacionais. Essa teoria deixou marcas significativas no imaginário social e pode ser facilmente encontrada no senso comum nos dias atuais (PATTO, 2015).

Posteriormente, a teoria da Carência Cultural perdeu força e deu espaço a teoria da *Diferença Cultural*. Conforme Sawaya (2002), essa teoria explica o fracasso escolar dos alunos pobres, embasada pela concepção de que há discrepância entre os níveis de rendimento escolar entre a elite e as classes populares, não por conta de desordens a nível individual, mas sim devido a diferenças relacionadas ao nível cultural. A classe dominante tem acesso à cultura, enquanto a classe pobre é privada ou tem pouco acesso, ou seja, a escola não leva em consideração os padrões culturais dos alunos pertencentes as classes populares. A cultura permeada na escola não é a mesma vivenciada pelos alunos, como por exemplo a linguagem utilizada, fatores que explicariam os motivos desses alunos fracassarem na escola (PATTO, 2015).

A terceira teoria se assemelha à teoria da Diferença Cultural, e recebe o nome de teoria do *Desencontro Cultural*, em que a discrepância ocorre devido as diferenças de nível cultural na relação professor-aluno, a justificativa é que os professores vivenciam um padrão cultural elitizado desencontrado da cultura vivida pelos alunos pobres, sendo assim, a prática dos professores é desenvolvida segundo seus padrões culturais, o que causaria o estranhamento na relação com os alunos (PATTO, 1997, 2015; SAWAYA, 2002). Isto é, percebemos que as explicações se transformam pela proposição de outras teorias, mas ainda pouco se considera elementos da própria escola como parte da análise.

Essas três teorias tiveram enorme repercussão nos meios educacionais, influenciando as práticas de professores, psicólogos e médicos na compreensão das causas do baixo desempenho escolar, porém, como relatam Meira e Antunes (2003) na década de 1970, ainda de maneira tímida, surgiram importantes críticas, denunciando a ausência de fundamentação teórica sólida de alguns conhecimentos psicológicos até então incorporados à Pedagogia e à prática dos professores. Essas críticas denunciavam a hegemonia da prática clínica dos psicólogos que atuavam nas escolas como meio quase exclusivo de lidar com as questões envolvendo o campo da aprendizagem.

Ao longo dos anos os questionamentos continuaram, e as principais críticas se voltaram para a utilização excessiva de testes psicológicos nas escolas e nas consequências muitas vezes negativas que o uso exagerado acarretava, pois o uso indevido contribuía para a produção de preconceitos, rótulos e estigmatizações. As críticas tecidas chamavam atenção para as tentativas de se explicar o fracasso escolar como produto de questões individuais e familiares, enquanto, com frequência, as condições políticas, sociais e pedagógicas eram negligenciadas como possíveis fatores envolvidos no fracasso escolar.

Nas décadas seguintes as críticas continuaram e são importantes para problematizar o discurso hegemônico e para refletir sobre alternativas que possam incluir outros elementos na análise dos problemas educacionais, para além dos individuais (PAULILO, 2017). Os novos estudos também contribuem para a construção de um olhar multiprofissional crítico, que considera os problemas de aprendizagem e o fracasso escolar como um processo multifatorial, não atribuindo causas simplistas e lineares às dificuldades de aprendizagem dos alunos, ou seja, chamam-se atenção para a necessidade urgente de cautela nos processos diagnósticos para que não se culpabilize as vítimas e que de fato consiga identificar alunos que tenham comprometimentos que demandam intervenções, sendo estes, uma minoria.

Feitas essas considerações sobre as teorias e as concepções pedagógicas presente nas práticas dos agentes escolares, precisamos destacar que não se trata de encontrar novos culpados, de transferir a responsabilidade para os professores ou coordenadores, pois a questão é muito mais complexa. Sabemos que existem muitos profissionais qualificados e bem intencionados atuantes nas escolas públicas e que todos os dias enfrentam inúmeras complicações para desempenharem seus trabalhos. Nesse sentido, atos isolados de profissionais qualificados, que estejam engajados na luta e na transformação da Educação por meio de suas práticas pedagógicas, pouco podem fazer contra o sistema educacional a que estão submetidos. Ainda, não podemos esquecer que os agentes escolares também adoecem, sentem-se impotentes, desmotivados com as condições ofertadas e acabam se esgotando com tantos esforços sem atingir resultados esperados.

Com isso não queremos defender uma visão fatalista de educação, em que nada pode ser feito para resolver as problemáticas. Pelo contrário, queremos chamar a atenção que uma efetiva transformação da realidade educacional brasileira depende de: práxis transformadoras, engajamento coletivo norteado por projetos político-pedagógicos sólidos, que não sejam reducionistas dos problemas sociais, profissionais que estejam em constante aprimoramento e que considerem os fenômenos com visões problematizadoras e multifatoriais.

Temos a consciência de que essa não é a "receita do sucesso", uma fórmula pronta e acabada para todos os problemas da educação existentes na atualidade, mas podem indicar caminhos que auxiliem no processo de reflexão, que envolvam os aspectos teóricos e práticos, e que construa junto a muitos atores novas possibilidades, para além daquelas que se mostraram ineficazes ou insuficientes até o momento. Dessa maneira, podem surgir novas proposições teóricas e práticas que possam enriquecer a compreensão de um fenômeno tão complexo, enquanto podemos abandonar teorias e práticas que não se sustentam mais.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA COMPREENSÃO DAS QUEIXAS ESCOLARES

Mesmo depois dos avanços teóricos desenvolvidos a partir do final da década de 1970 sobre a compreensão do fracasso escolar e os problemas de aprendizagem, em que novas produções trataram de elucidar como muitas explicações são insuficientes e não se sustentam quando investigadas sob uma ótica crítica, ainda podemos encontrar discursos de muitos profissionais atuantes no ensino público que atribuem o baixo desempenho somente às causas extras-escolares e/ou individuais.

Dentre vários estudos realizados nas últimas décadas do século passado, alguns podem ser destacados, como por exemplo, o clássico estudo desenvolvido por Resenthal e Jacobson (1968), no qual os pesquisadores realizaram um teste em que levaram os professores a acreditarem que seus alunos com baixo desempenho possuíam totais condições de aprendizagem e que, portanto, deveriam evoluir nos estudos naquele ano. Essa pesquisa demonstrou que os alunos progrediram e evidenciou que a crença dos professores na

possibilidade de bom desempenho, leva a uma interação maior e afeta diretamente a relação professor-aluno. Com isso, foi considerável a mudança na postura pedagógica diante das queixas sobre esses alunos, ilustrando como a crença de quem ensina é capaz de interferir diretamente nos resultados do processo de aprendizagem quando se acredita que o aluno vá ou não obter sucesso na escola.

O estudo de Navas, Sampascual e Castejón (1991, 1992) também demonstrou que as atitudes e expectativas por parte dos professores podem ser fatores determinantes no desempenho escolar dos alunos. Os resultados obtidos por esses autores identificam correlação entre expectativa e desempenho ao investigarem 150 alunos matriculados na 5ª série do ensino fundamental e seus professores, revelando em suas análises como a expectativa dos professores interfere diretamente no rendimento escolar.

Ainda, podemos destacar o estudo de Moysés e Collares (1994) que fortalece essa relação. As autoras analisaram que em 94,1% dos casos investigados, as profecias de fracasso escolar das professoras em relação aos seus alunos foram de fato realizadas, ou seja, a maioria das crianças, que não se esperava que fossem aprovadas, foi reprovada no final do ano.

Outros fatores que também aparecem constantemente como responsáveis pelo baixo desempenho escolar são a desnutrição e problemas de ordem neurológica. Sobre o primeiro fator, justifica-se a não aprendizagem por conta de as crianças estarem desnutridas. Entretanto, embora isso possa acontecer, Moysés e Collares (1994) enfatizam que a desnutrição leve, nível em que se encontra a maior parte das crianças brasileiras, não afeta o desenvolvimento do sistema nervoso central, e não o lesa irreversivelmente, portanto, não gera deficiência intelectual ou incapacidade de aprender. Conforme as autoras, as crianças com desnutrição leve não possuem lesões no sistema nervoso que façam com que sejam incapazes de aprender, o que se nota por meio de exames clínicos e laboratoriais é que a criança não apresenta sequelas, com exceção de um déficit de peso e estatura em relação à sua idade.

Ainda para Collares (1992, p.26)

> não existe controvérsia na literatura médica a respeito de que somente a desnutrição grave (terceiro grau), no período em que o cérebro está se desenvolvendo (no homem, do terceiro mês de gestação até os primeiros seis meses de vida) e durante longo tempo, neste período, é que lesa a estrutura do sistema nervoso central.

Sobre o segundo fator, Patto (2015) aponta que as causas neurológicas também são constantemente atribuídas a não aprendizagem dos alunos com baixo desempenho, entretanto, os exames neurológicos não apresentam qualquer tipo de alteração na maioria das crianças avaliadas com queixas escolares. Isso não significa dizer que elas não existam e que interferem na aprendizagem, mas sim, que não ocorrem em altas proporções a ponto de justificar o grande número de alunos com baixo desempenho escolar.

Nesse sentido, é claro que acontecimentos no ambiente familiar, no desenvolvimento individual, aspectos de ordem emocional, afetiva, biológicos, episódios de violência, problemas sociais, políticos, entre outros, podem interferir na dinâmica dos sujeitos, porém, não são capazes de justificar episódios de fracasso escolar isoladamente, de forma fatalista. Não negamos que em alguns casos específicos, os alunos podem e devem ser beneficiados com acompanhamento, seja médico, psicológico ou de outras áreas do saber.

Portanto, não se trata de um culto a não intervenção, de negar todas as propostas de tratamento e inexistência de problemas que afetem alunos com baixo desempenho. Sabemos que uma avaliação bem realizada pode contribuir significativamente para o bom desenvolvimento dos alunos, gerando formas eficientes de intervenção precoce, no entanto, desatenção, indisciplina, inquietude, faltas e desinteresse não são necessariamente sinônimos de distúrbios de aprendizagem e precisam ser pensados com mais cautela, para que tais fenômenos não sejam naturalizados como se fossem pertencentes aos alunos, e para que os diagnósticos não sejam banalizados e baseados em comportamentos comuns.

É preciso que os profissionais da Educação estejam preparados e em constante aprimoramento, pois o desconhecimento dos processos que ocorrem na escola pode induzir

muitos psicólogos a desvalorizar a força que laudo psicológico possui no meio educacional. Como bem analisou Patto (2015), ao estudar casos de alunos multi-repetentes, a avaliação de um profissional da Psicologia sela destinos. Com isso, as consequências da utilização de laudos simplistas podem gerar efeitos adversos, sendo contrárias ao processo de ensino-aprendizagem, servindo apenas para reforçar a estigmatização do aluno na escola, e por isso, por melhor intencionados que estejam os profissionais, não desenvolver um raciocínio crítico pode contribuir para a consolidação de uma trajetória de fracasso escolar.

PSICOLOGIA ESCOLAR: CONSTRUÇÃO DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS NO BRASIL

Vimos brevemente o percurso da Psicologia Escolar no Brasil e como outras áreas do conhecimento também estiveram envolvidas nesse processo, mas também é relevante pensar sobre as perspectivas críticas mais recentes e possibilidades de novas construções para o futuro.

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

Segundo Minin e Lima (2017) após o impacto de novos estudos no final do século passado, a Psicologia Escolar no Brasil sofreu transformações importantes, compreendendo e intervindo sobre os problemas educacionais por meio de perspectivas multifatoriais, que consideram outros elementos para além da dimensão intrapsíquica do indivíduo e de sua família. Os atravessamentos dos determinantes sociais, políticos e históricos, de forma menos reducionista e patologizante começaram a fazer parte das análises educacionais. Essas teorias não descartam a influência do funcionamento intrapsicológico na composição das queixas escolares, mas questiona o excesso de diagnósticos e estigmatizações de alunos, ilustrando que esses mecanismos muitas vezes estão a serviço da desigualdade social ao colocar a culpa nos sujeitos e no seu contexto social.

Um dos caminhos possíveis, em oposição ao atendimento clínico exacerbado com aplicação de testes psicométricos, tradicionalmente presente nas escolas, é o da Psicologia Crítica, que propõe análise multifatorial a respeito da complexidade do cotidiano escolar, incluindo a dimensão histórica, social, política e subjetiva. Para isso, os psicólogos escolares precisam romper com explicações pseudocientíficas e optar pela prática educacional questionadora (MEIRA, 1997).

As teorias da psicologia escolar crítica propõem então a ampliação desse olhar e a construção de novos olhares que levem em consideração os saberes produzidos anteriormente, assim como a integração com os estudos de outras áreas, pois, conforme Machado (2003) explica, é notória a existência de distúrbios, problemas familiares, pobreza e a necessidade de intervenção psicoterapêutica para algumas crianças.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação no Brasil se configurou de tal maneira que muitos ficaram excluídos de antemão, seja devido a sua classe social ou até mesmo à maneira pela qual a Educação se estruturava, considerando em quase nada a realidade da maioria da população do país. O resultado de muitos anos dentro dessa lógica é a permanência de uma estrutura social sem alterações significativas, a desigualdade social entre as classes continua e, em muitos casos, ainda é a elite que obtém sucesso nas escolas brasileiras.

Precisamos investir em políticas públicas de qualidade, que garantam o acesso, a permanência e principalmente a qualidade do ensino ofertado, com condições necessárias para o bom andamento do trabalho pedagógico, isto

é, transformar a escola em um espaço de construção, em que os alunos e professores não adoeçam, mas sim se fortaleçam.

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

Precisamos ter clareza que não sabemos tudo e que uma única fórmula não pode ser aplicada em todas as escolas do nosso país, pois realidades diferentes precisam de respostas diferentes. Além disso, não se trata de transferir responsabilidades, identificar novos heróis ou culpados, ou desconsiderar intervenções - pois um bom processo diagnóstico pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com queixa escolar, porém, não basta ter um diagnóstico, é preciso saber o que fazer com ele, uma vez que um laudo ou parecer não resolvem a problemática e tampouco esgota as possibilidades pedagógicas. Assim, precisamos romper com práticas cristalizadas e buscar caminhos alternativos para lidar com as dificuldades dessa área tão complexa.

A capacitação dos profissionais é fundamental para compreensões críticas sobre esses fenômenos, visando a construção de alternativas de intervenção. Ao contrário, uma formação deficitária pode contribuir para estigmatizações de alunos. É nesse sentido que a Psicologia pode ser uma ferramenta importante para auxiliar e romper com as práticas patologizantes e excludentes presentes nas diferentes concepções de Educação no processo de escolarização dos alunos brasileiros.

Para a garantia de uma educação de qualidade não existe um único caminho, em razão disso devemos atuar na efetivação dos objetivos educacionais junto aos alunos, professores e/ou na elaboração de políticas públicas, pois na interface Psicologia e Educação, por meio de uma práxis transformadora, é possível incluir e analisar os diversos elementos que compõem o cenário educacional, de maneira ampla, multifatorial e crítica.

REFERÊNCIAS

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

BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 251-261, 2011.Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572011000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 dez. 2020. DOI:10.1590/S1413-85572011000200007

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

CARVALHO, F. B. de; CRENITTE, P. A. P., CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Rev. psicopedag**., São Paulo, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2020.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de Aprendizagem:** proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CIASCA, S. M. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem em crianças:** análise do diagnóstico interdisciplinar. 1994. 180f. Tese (Doutorado em Neurociências) - Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP, Campinas, 1994.

COLLARES, C. A. L. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar**. São Paulo: FDE, 1992. p. 24-28.

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

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

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

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; RIBEIRO, M. J. L. A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com os pressupostos vigotskianos. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís-MA, v. 21, n. 1, p. 1-17, 2014. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2361. Acesso em: 11 dez. 2020. DOI:10.18764/2178-2229.v21.n1.p.42-58

FRANCO, A. F; ALVES, A. M. P; MENDONÇA, F.W**.** Dos jogos de papeis à atividade de estudo: educação para o desenvolvimento**.** *In*: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F. (Org.). **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural:** estudos contemporâneos. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2019.

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

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 149-162.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2016/2018.** Rio de Janeiro, 2019a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira 2019. Rio de Janeiro, 2019b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar 2019.** Brasília: MEC, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da Educação:** destaques do Education at a Glance. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2018/Panorama_da_Educacao_2018_do_Education_a_glance.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Relatório Brasil no Pisa 2018.** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

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

MACHADO, A. Perdas e apostas na luta contra o silenciamento presente no processo de medicalização. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 111-123, 2014. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8686. Acesso em: 11 dez. 2020. DOI:10.9771/2317-1219rf.v3i1.8686

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

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014. Acesso em: 11 dez. 2020. DOI:10.1590/S1413-85572012000100014

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

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

MININ, J. C.; LIMA, V. A. A. Psicologia Escolar: breve histórico na construção de perspectivas críticas no Brasil. **Revista saberes da Amazônia**, Porto Velho-RO, v. 3, n. 6, p. 101-118, 2017.

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

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

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

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

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas:** as avaliações de inteligência. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005. Acesso em: 11 dez. 2020. DOI:10.1590/S0103-65641997000100005

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

NAVAS, L.; SAMPASCUAL, G.; CASTEJÓN, J. L. Atribuciones y expectativas de alumnos y professores: Influencia en el rendimento escolar. **Revista de Psicología General y Aplicada**, Espanha, v. 45, n. 1, p. 55-62, 1992.

NAVAS, L.; SAMPASCUAL, G.; CASTEJÓN, J. L. Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento academico. **Revista de Psicologia General y Aplicada**, Espanha, v. 44, n. 2, p. 231-239, 1991.

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

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

PATTO, M. H. S. Laudos psicológicos: notas para urna reflexão. **Jornal do Conselho Regional de Psicologia 6a. Região**, n. 91, p. 16, 1995.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1252-1267, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401252&lng=en&nrm=iso. Acesso em : 09 mar. 2020. DOI:10.1590/198053144445

PINHEIRO, S. N. S. *et al.* Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 82-90, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922020000100082&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2020.

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

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

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the Classroom.** New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/BF0232

2211. Acesso em: 11 dez. 2020. DOI:10.1007/BF02322211

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas do Sucesso e do Fracasso escolar. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002. p. 197-213.

SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V. de. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v.22, n.3, p.565-572, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300565&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 maio 2020. DOI:10.1590/2175-35392018034949

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *In*: SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. Disponível em: https://repositorio.usp.br/result.php?filter[]=about:%22PSICOLOGIA%20SOCIAL%22. Acesso em: 11 dez. 2020. DOI:10.11606/9786587596075

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

TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org**.). Psicologia e educação: desafios teórico-práticos.** 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F. (Org.). **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural:** estudos contemporâneos. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2019. Disponível em: http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=node/721. Acesso em: 11 dez. 2020. DOI:10.4025/9788576287674