

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

ANDRÉ PREUSS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO E PRÁTICAS PROFISSIONAIS NO ATENDIMENTO À QUEIXA
ESCOLAR**

**PATO BRANCO
2023**

ANDRÉ PREUSS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO E PRÁTICAS PROFISSIONAIS NO ATENDIMENTO À QUEIXA
ESCOLAR**

**SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT LEARNING AND HUMAN DEVELOPMENT
AND PROFESSIONAL PRACTICES IN RESPONDING TO SCHOOL COMPLAINTS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, na Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento; da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador: Edival Sebastião Teixeira

**PATO BRANCO
2023**



Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



**Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco**



ANDRE PREUSS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO E PRÁTICAS
PROFISSIONAIS NO ATENDIMENTO À QUEIXA ESCOLAR**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 16 de Fevereiro de 2023

Dr. Edival Sebastiao Teixeira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Giovanna Pizarico, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Doutorado - Universidade Estadual de Maringá (Uem)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 23/02/2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe (*in memoriam*) que me ensinou a ser forte na vida!

Agradeço a minha irmã que me ensinou que temos sempre que recomeçar!

Agradeço as amigas e amigos especiais que me ensinaram a nunca desistir!

Agradeço ao meu orientador que me ensinou que a grandeza de um profissional se faz pela humildade de reconhecer que estamos sempre aprendendo!

Agradeço aos professores que passaram na minha trajetória de vida que me ensinaram os conhecimentos que hoje me constitui!

Agradeço aos adolescentes que passaram, passam e passarão na minha vida que me ensinam a insistir naquilo que acreditamos!

Agradeço às crianças que passaram, passam e passarão na minha vida que me ensinam a fazer todas as coisas com muito amor!

“A formação de uma personalidade criativa, projetada para o futuro,
prepara-se através da imaginação criativa
materializada no presente”
(LEV VIGOTSKI, 2014, p. 112).

RESUMO

A presente dissertação é o resultado final de uma pesquisa que teve como propósito discutir a temática da queixa escolar a partir das representações sociais sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Uma grande parte do debate sobre o tema está relacionada à transformação das questões escolares em supostos problemas de saúde, isso vem sendo convencionalmente chamado de patologização dos processos de escolarização. Tal contexto tem gerado uma infinidade de encaminhamento de alunos para os serviços e avaliações em saúde, consequentemente, ocasionando numa ação de medicalizar crianças e adolescentes que não se enquadram nos padrões escolares exigidos. Diante disso, o objetivo da pesquisa foi conhecer quais as representações sociais, de profissionais de saúde que atendem estas demandas, tem sobre os fenômenos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Para tanto, partimos de uma perspectiva de ser humano apoiada na Teoria Histórico-Cultural, a qual entende o sujeito como ser social e relacional, se constitui nas mediações simbólicas e semióticas que proporcionam a aprendizagem e desenvolvimento. Como delineamento metodológico nos baseamos na teoria das representações sociais, que enquanto teoria do senso comum cria e reproduz explicações e fatos compatíveis para as práticas cotidianas. Os participantes da pesquisa foram profissionais que atuam na área da saúde, pública e privada, dos municípios de Pato Branco e Mariópolis – Paraná; sendo quatro psicólogas, três médicos e duas fonoaudiólogas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com perguntas indutoras e com maior liberdade aos participantes se aprofundarem no assunto. Os dados foram organizados em categorias a partir das ancoragens identificadas sobre as representações de aprendizagem e desenvolvimento, além das observações relevantes para a atuação profissional. A partir da análise dos dados de pesquisa podemos identificar que as representações sociais sobre aprendizagem estão ancoradas nas ideias de experiências humanas, aquisições de conteúdos e que são necessárias condições sociais e metodológicas adequadas. Já o desenvolvimento humano é ancorado nas ideias de obtenção de aprendizagens da/para a vida, sendo de fundamental importância as interações sociais e a atenção para as relações entre padrões de normalidade do desenvolvimento e as singularidades de cada sujeito. No que se refere a atuação profissional, os participantes pontuaram as posturas ético-técnicas frente às demandas, tanto numa visão mais ampliada sobre os fenômenos, os limites da própria área de conhecimento e maior criticidade sobre os excessivos diagnósticos. Podemos concluir que as representações sociais sobre aprendizagem e desenvolvimento estão alicerçadas em concepções que parte do que é saudável e patológico, patologizando indivíduos, comportamentos e famílias. A ausência de falas sobre os aspectos políticos, sociais e culturais, que também constituem os fenômenos e práticas profissionais, indica uma individualização das problemáticas envolvidas nas questões de escolarização. Entretanto, posicionamentos críticos e de necessidades de abordagens multidisciplinares de outras áreas de conhecimento, indicam movimentos de tensionamento de práticas historicamente biologizantes e estigmatizadoras. Concluímos ressaltando a necessidade de atuações profissionais implicadas com práticas que considere a diversidade dos modos de ser e existir, potencializadoras para as aprendizagens e consequente desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Aprendizagem e desenvolvimento humano. Representações sociais. Queixa escolar. Patologização da Educação. Atuação Profissional.

ABSTRACT

The present dissertation is the final result of a research whose purpose was to discuss the issue of school complaints from the perspective of social representations about learning processes and human development. A large part of the debate on the subject is related to the transformation of school issues into supposed health problems, which has been conventionally called the pathologization of schooling processes. This context has generated a multitude of referrals of students to health services and evaluations, consequently, resulting in an action of medicalizing children and adolescents who do not fit the required school standards. In view of this, the objective of the research was to find out which social representations health professionals who meet these demands have on the phenomena of learning and human development. To do so, we start from a human being perspective based on the Historical-Cultural Theory, which understands the subject as a social and relational being, constituted in symbolic and semiotic mediations that provide learning and development. As a methodological design, we are based on the theory of social representations, which as a common sense theory creates and reproduces compatible explanations and facts for everyday practices. The research participants were professionals who work in the health area, public and private, in the municipalities of Pato Branco and Mariópolis - Paraná; four psychologists, three physicians and two speech therapists. Semi-structured interviews were conducted with leading questions and with greater freedom for participants to delve into the subject. The data were organized into categories based on the anchorages identified on the representations of learning and development, in addition to relevant observations for professional performance. From the analysis of the research data, we can identify that the social representations about learning are anchored in the ideas of human experiences, content acquisition and that adequate social and methodological conditions are necessary. Human development, on the other hand, is anchored in the ideas of obtaining learning from/for life, with fundamental importance to social interactions and attention to the relationships between normal development standards and the singularities of each subject. With regard to professional performance, the participants scored the ethical-technical postures in the face of demands, both in a broader view of the phenomena, the limits of the area of knowledge itself and greater criticality about excessive diagnoses. We can conclude that the social representations about learning and development are based on conceptions that start from what is healthy and what is pathological, pathologizing individuals, behaviors and families. The absence of speeches about the political, social and cultural aspects, which also constitute professional phenomena and practices, indicates an individualization of the problems involved in schooling issues. However, critical positions and needs for multidisciplinary approaches from other areas of knowledge indicate tensioning movements of historically biologizing and stigmatizing practices. We conclude by emphasizing the need for professional actions involved with practices that consider the diversity of ways of being and existing, enhancing learning and consequent human development.

Keywords: Learning and human development. Social representations. School complaint. Pathologization of Education. Professional performance.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CONCEPÇÕES DE SER HUMANO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	20
2.1	Algumas concepções filosóficas sobre ser humano e suas implicações para a educação	20
2.2	A teoria da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a educação	29
3	DA PRODUÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR À MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	39
3.1	A produção da queixa escolar e a individualização do fracasso	39
3.2	A patologização e medicalização da educação	44
4	A TEORIA E O MÉTODO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	54
4.1	A teoria e o método das representações sociais	55
4.2	A teoria das representações sociais na pesquisa em psicologia e educação: um recorte bibliográfico sobre o tema	64
4.3	Os procedimentos utilizados na pesquisa	69
5	A RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM SAÚDE.....	73
5.1	Caracterização dos participantes da pesquisa e seus contextos de atuação: detalhes e especificidades das dinâmicas de trabalho	74
5.2	Representações sociais sobre aprendizagem	77
5.2.1	As experiências humanas como aprendizagem	78
5.2.2	Aprendizagem enquanto aquisições humanas	84
5.2.3	As condições de possibilidades da aprendizagem	88
5.2.4	Alternativas metodológicas para a aprendizagem	94
5.3	Representações sociais sobre desenvolvimento humano	98
5.3.1	Desenvolvimento humano como aprendizagens da/para a vida	98
5.3.2	A importância das interações sociais para o desenvolvimento	106
5.3.3	Desenvolvimento humano: padrões de normalidade <i>versus</i> singularidades	112

5.4	Observações relevantes sobre a atuação profissional em saúde nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.....	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

O tema dos ‘problemas de escolarização’ é bastante controverso no meio científico, principalmente na psicologia e na educação, pois envolve uma ampla e complexa gama de assuntos transversais. Dentre estes assuntos temos: os conhecimentos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento humano; os paradigmas contemporâneos da escola e da educação; as práticas profissionais e questões éticas; processos de medicalização e a patologização da educação; a queixa escolar, etc.

O assunto traz à tona os embates e contradições existentes na educação, em especial, a da escola pública. Como resultado de uma herança colonialista e de privilégios que marcaram o desenvolvimento da sociedade e da educação brasileira, houve um percurso histórico formador de profundas desigualdades sociais presentes ainda hoje em nossa realidade (ZANGRANDE, 2021). Diante das dinâmicas com que nos deparamos atualmente na nossa atuação profissional como psicólogo educacional, tais fatos se consolidam nas dificuldades de superar certas condições sociais desfavoráveis às populações mais pobres.

No contexto atual, a escola pública brasileira vem passando por grandes desafios no que se refere aos processos institucionais e condições adequadas de ensino e aprendizagem. A precarização da educação por meio de ações ineficazes do poder público, da redução nos investimentos e da diminuição dos espaços democráticos de participação escolar; resulta de políticas neoliberais de Estado que reduzem a educação pública, abrindo espaço para o mercado a oferecer como um produto e serviço privado (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

Num cenário em que a Educação, enquanto direito social, é reduzida e transformada em mercadoria, o acesso a um ensino de boa qualidade fica restrito a quem tem maiores condições econômicas, o que, por sua vez, reproduz a já histórica desigualdade educacional. Esta negligência deliberada do Estado tem gerado uma escola precária, que tem poucas, ou nenhuma possibilidade de agir sobre problemas que ela mesma, por suas mazelas, produz e reproduz (GUZZO, 2007). Assim, pelas suas dificuldades estruturais, a escola acaba encaminhando para diferentes setores públicos suas demandas internas, dentre as quais a queixa escolar tem destaque (SCHWEITZER; SOUZA, 2018; SOUZA B., 2020).

Muito desta realidade atual também é resquício do papel histórico da psicologia na sua relação com a educação. Essa ciência esteve por muito tempo a serviço de processos de adaptação e adequação dos indivíduos a diferentes contextos, dentre os quais o escolar. Nessa trajetória, a psicologia escolar desenvolveu práticas de discriminação, estigmatização e segregação de estudantes que não se encaixavam aos padrões esperados, seja pelo dito 'não aprender' e/ou, pelos comportamentos desviantes à norma (PATTO, 1999; CRUCES, 2007; SOUZA, 2007; 2009; SCHWEITZER; SOUZA, 2018; FIRBILA; VASCONCELOS, 2019; PINHEIRO *et al.*, 2020). Assim, pautando-se por um caráter puramente clínico, foi sendo construído um ideário em que se colocou problemas de ordem política, econômica, social e pedagógica, no âmbito individual, localizando, desta forma, no estudante e em sua família os motivos dos insucessos escolares (SCARIN; SOUZA, 2020; SOUZA B., 2020; ZANGRANDE, 2021).

Por queixa escolar entendem-se todos os tipos de problemas educacionais identificados no aluno e/ou em sua família, e que são encaminhados pela escola para as demais políticas públicas ou a serviços especializados em atendimento e avaliação clínicos (SOUZA, 2007; SOUZA B., 2020). Esta concepção sobre a queixa escolar acabou por fornecer elementos para se problematizar o espaço e a prática educativa que também podem servir como promotores de sofrimento e exclusão daqueles que não atendem às exigências da escola, seja no âmbito dos processos de aprendizagem propriamente ditos, ou no âmbito comportamental *lato sensu* (SOUZA B., 2020).

Como já dito, essa problemática tem ganhado proporções que extrapolam a esfera educacional, sendo demandada a atuação de outras áreas como a da saúde, com destaque para psicologia e para a medicina (MOYSÉS; COLLARES, 2013; SOUZA B., 2020). Temos observado em nossa atuação profissional no serviço público e privado, um recorrente processo de encaminhamentos para atendimentos e avaliações em diferentes serviços especializados, ou não, de crianças estudantes e suas famílias, quase sempre com uma mesma premissa, não necessariamente verdadeira: o estudante com problemas escolares precisa de tratamento/avaliação, muitos dos quais tratamentos individualizantes.

Segundo Moysés e Collares (1997; 2013), tais práticas têm criado uma cultura da patologização da vida e dos comportamentos, levando elevado número de crianças aos consultórios médicos para tratamentos medicamentosos, por não

atenderem às exigências do sistema escolar. As questões escolares são quase que integralmente classificadas como problemas individuais, sejam elas de alfabetização e aprendizagem, de comportamentos inadequados, de conflitos, de indisciplina e rebeldia, de evasão, de desinteresse pela escola e, até mesmo, da dita falta de participação da família (SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017; FUCK; PINTO, 2019; ZANGRANDE, 2021).

O crescimento no número de crianças encaminhadas para os consultórios médicos por esses motivos tem gerado um aumento desproporcional de diagnósticos, o que Moysés e Collares (2013, p. 15) chamam de “epidemia de diagnósticos de transtornos”. A frequência com que vêm sendo identificadas crianças com TDAH, autismo, dislexia, discalculia, dislalia, entre outros, vem transformando dificuldades do ensino e de aprendizado em transtornos de origem ou causa orgânica; está produzindo uma lógica de exclusão e que, ao colocar o foco no indivíduo (doente) negligencia a complexidade do fenômeno (MOYSÉS; COLLARES, 1997; LIMA; CAPONI, 2011; SOUZA, 2013; SCARIN; SOUZA, 2020).

Aqui é o ponto onde adentramos a atuação profissional que atende as demandas de crianças e adolescentes consoante as concepções de desenvolvimento e de aprendizagem contidas nestas práticas. Muitas vezes se estabelece uma lógica de causa e efeito de maneira indiscriminada, onde nem sempre fatores de ordem biológica estão, de fato, envolvidos (SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017). O entendimento neste sentido tem encaminhado crianças e adolescentes aos serviços de saúde para avaliação/tratamento, o que leva a discussão sobre os processos de escolarização presentes na dimensão da saúde/doença.

O fato do deslocamento de grande parte das demandas educacionais para o âmbito do corpo do sujeito, no viés da patologização, coloca sobre o cenário das questões aqui levantadas a referência ao biopoder e sua incidência sobre a saúde. De acordo com Furtado e Camilo (2016), o biopoder está relacionado aos conceitos desenvolvidos por Foucault sobre o domínio que certas políticas públicas exercem sobre a vida e os corpos dos indivíduos. Poder que se manifesta pela imposição de controle sobre as formas de ser, a partir de diferentes tecnologias, dentre elas as da medicina. No âmbito da saúde, a prática do biopoder se concretiza na regulação biopolítica da população, reduzindo as problemáticas sociais à dimensão da

vulnerabilidade da natureza humana, materializada em corpos classificados como doentes e que necessitam da intervenção médica (JUNGES, 2009).

Nosso objetivo nesta dissertação não é aprofundar esta questão, mas somente sinalizar sua existência e forma de ação sobre a sociedade e a vida cotidiana, em especial no tocante à educação. A lógica do biopoder se manifesta nas queixas escolares pelo seu deslocamento para o âmbito da saúde. Por essa razão, a sua demarcação na pesquisa que realizamos se mostrou relevante.

Quando o atendimento/tratamento da queixa escolar é focado sobre o estudante, acaba-se reduzindo o fenômeno a somente uma parte deste todo complexo e multifacetado. O resultado disso é a patologização dos comportamentos e, conseqüentemente, a medicalização da educação. A medicalização da sociedade diz respeito ao processo pelo qual questões de ordem social e construídas historicamente são transformadas em problemas de ordem individual e biológica, para os quais se requer atenção médica (MEIRA, 2012; BELTRAME; GESSER; SOUZA, 2019).

A medicalização de crianças e adolescentes se comprova pelo fato de estarem sendo medicados de forma indiscriminada, com um grande consumo de psicofármacos relacionados aos problemas escolares, principalmente os de uso relacionados ao diagnóstico de TDAH – Ritalina®; Concerta®; Venvanse®. Esses medicamentos tiveram aumento na venda de 180% a 300% de 2009 a 2014 no Brasil (FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2015). O Metilfenidato, principal princípio ativo destes medicamentos, mantém o alto índice de vendas no Brasil, com média nos últimos cinco anos de 1 milhão e 500 mil caixas por ano, sendo que o Paraná ocupa o quarto lugar no consumo brasileiro (ANVISA, 2021).

Observamos em nossa própria atuação profissional um aumento exponencial das demandas por atendimentos especializados a crianças e adolescentes por dificuldades de aprendizagem. Tais encaminhamentos trazem a marca do biopoder e da patologização da sociedade, dado que de antemão atribuem que é a criança ou o adolescente quem tem ‘problemas’ biológicos/psicológicos e que precisam de tratamento. Esta visão acabou sendo reforçada atualmente pelas restrições causadas pela pandemia de COVID 19, as dificuldades impostas pelo ensino remoto e isolamento social; parecem não ter sido levadas em conta e novamente se deposita sobre o aluno as causas das dificuldades de aprendizagem.

O fato de que o tratamento de queixas escolares exclusivamente sobre o organismo do indivíduo, por meio de medicação, tem sido prática recorrente no país, levou ao questionamento de fundo para a pesquisa que ora se relata nesta dissertação: em que concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano repousam as práticas de profissionais que realizam atendimentos em saúde de crianças e adolescentes que chegam com tais queixas? Temos como pressuposto que o conhecimento sobre como estes profissionais concebem os processos humanos de aprendizagem e desenvolvimento pode fornecer dados importantes para se entender parte das razões pelas quais práticas medicalizantes sejam tão comuns.

Diante disso, entendemos que a Teoria das Representações Sociais pode contribuir de maneira providencial a uma comunicação que é individual e social. Segundo Moscovici (2005), as representações sociais proporcionam a intersubjetividade da comunicação que se constitui nas várias formas de signos e linguagens para apresentar os esquemas de representação formados.

O uso da teoria das representações sociais, sobre a aprendizagem e desenvolvimento humano de profissionais que podem atender crianças e adolescentes com queixa escolar, se evidenciou como um instrumento teórico bastante adequado para esta pesquisa. Procuramos conhecer como profissionais de saúde, que atendem essas demandas individuais, tratam o próprio contingente que chega ao consultório, bem como suas concepções sobre esses processos humanos.

As representações sociais dizem respeito à produção subjetiva sobre a realidade social, “[...] é uma produção humana de caráter simbólico e de sentido que, dentro da ‘realidade social’ em que o homem vive, lhe permite as diferentes opções de vida cotidiana e de seu desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 70). São sistemas de referências baseados em ideias, crenças, imagens e práticas interligadas que são utilizadas pelos indivíduos para classificar e ordenar a vida social; a fim de possibilitar a comunicação fluida entre os membros de determinado arranjo social (MOSCOVICI, 2003; 2012). De modo geral, as representações sociais são a elaboração e estabelecimento de modos e códigos de comunicação e conhecimentos simplificados que permeiam a concepção de senso comum e servem para dirigir a vida prática (MOSCOVICI, 2003; 2012).

Os conceitos de ancoragem e objetivação são centrais na teoria. Segundo Moscovici (2003, p. 60-61) a ancoragem “[...] tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-

las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”. De forma geral, busca recolocar aquilo que é complexo e estranho um amálgama de concepções pré-concebidas e conhecidas, tornando comum o incomum. Por sua vez, a objetivação é um sistema interno que busca padronizar o estranho em características consensuais e familiares, tornando o diferente em algo conhecido, ou, materializando no presente o abstrato e remoto (MOSCOVICI, 2003). Essa teoria, bem como os seus principais conceitos, será objeto de aprofundamento mais adiante no texto.

O conhecimento do contexto social em que ocorrem os fenômenos das representações sociais é fundamental nos estudos com esse método. Para tanto, o conhecimento da realidade local faz-se necessário ao adequado uso do método e da própria teoria, assim, pontuando aspectos mais genéricos que são relevantes ao nosso estudo. Os municípios de Pato Branco e de Mariópolis, na região sudoeste do Paraná, foram os espaços geográficos em que se realizou a pesquisa.

O município de Pato Branco com estimativa populacional de 83.843 pessoas (IBGE, 2021); possuía em 2019 um contingente de mais de 20.500 alunos em toda sua rede de educação básica (INEP, 2021b). Seus resultados de desempenho escolar estão acima das metas para os anos iniciais, mas nos ciclos subsequentes o desempenho fica muito abaixo nos índices do IDEB (INEP, 2021a). Fato que se materializa na distorção ano-série de 2019, onde a partir do ensino fundamental dos anos finais os números mais que dobram de 6%, chegando a 15% de distorção no ensino médio.

Já em Mariópolis, com algumas características diferentes, a estimativa é de pouco mais de 6.600 mil habitantes (IBGE, 2021); possuía em 2019, mais de 1.200 alunos matriculados na rede de educação básica (INEP, 2021b). Já o rendimento escolar, em todos os níveis, está abaixo das metas estipuladas pelo IDEB (INEP, 2021a). Com relação aos índices de reprovação, chama a atenção o alto percentual de quase 13% de distorção ano-série nos anos iniciais e chegando a 26% no ensino médio.

Em ambos os municípios se observa um rendimento escolar/educacional longe do ideal das metas que o Ministério da Educação estabelece, evidenciando um sistema de ensino ainda bastante frágil do ponto de vista de desempenho. Na realidade, a reprovação escolar é uma rotina na vida de muitos estudantes E então nos perguntamos se isso se dá somente por causas próprias, ou se há outros

fatores que contribuem e reforçam esse insucesso escolar. Apesar de serem municípios bem estabelecidos economicamente, os índices mostram um desempenho educacional abaixo do esperado. Não havia, em ambos, políticas públicas para fortalecer o sistema de ensino.

Na observação da realidade estrutural de serviços complementares para atender as demandas escolares, podemos verificar também lacunas relevantes. O município de Pato Branco contava, no período da pesquisa, com uma profissional da área da psicologia para atender toda a rede municipal; já Mariópolis não contava com outros profissionais dentro da secretaria de educação, sendo os casos encaminhados aos psicólogos de outras políticas públicas. Na rede estadual também não havia nenhum programa de atendimento aos problemas escolares, a não ser o reforço pedagógico. A rede pública de educação evidencia fragilidades no fornecimento de serviços e justificando a necessidade desse tipo de estudo.

Para sanar lacunas nos contextos escolares e educacionais, como existentes nos municípios citados acima e presentes na maioria das regiões do país, em dezembro de 2019 foi promulgada a Lei 13.935 que dispõe sobre a prestação de serviço de psicologia na educação básica do Brasil (BRASIL, 2019). Entretanto, apesar de promulgada há 3 anos, a lei está longe de se tornar realidade, não havendo maiores manifestações dos poderes, Executivo Federal e Judiciário – em fazer estados e municípios efetivarem-na. Ressaltamos ainda mais a relevância do estudo, ora apresentado ao evidenciar a necessidade deste profissional atuando diretamente na rede de ensino. Entretanto, não para atendimentos clínicos e individuais de ‘alunos-problemas’, mas sim como suporte e instrumento potencializador dos processos de ensino e aprendizagem (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019).

Então, pela escassez de recursos para melhor atender as demandas escolares, o contingente de crianças com dificuldades de aprendizagem acaba sendo encaminhado à área da saúde para suprir as lacunas da educação. Adentram os consultórios de psicologia, clínicas médicas e de fonoaudiologia com as marcas do ‘não aprender’ e/ou do ‘não se comportar’. Os problemas de ordem educacional se tornam problemas de saúde e os demais fatores são reduzidos ao orgânico/mental.

Face ao contexto exposto, fatores já identificados colocam em centralidade a produção da queixa escolar e os subterfúgios contidos ao escamotear a

complexidade do fenômeno. Assim, surge o seguinte problema de pesquisa: *que relações existem entre as representações sociais sobre aprendizagem e desenvolvimento humano de profissionais de psicologia, medicina e fonoaudiologia, e suas práticas profissionais no atendimento às demandas de queixa escolar?*

Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa consistiu em: analisar a relação entre representações sociais sobre aprendizagem e desenvolvimento humano de profissionais da saúde e suas práticas profissionais no atendimento a crianças e adolescentes com queixa escolar nos municípios de Pato Branco e Mariópolis – PR. Os objetivos específicos foram: a) identificar as representações sociais de profissionais de saúde sobre aprendizagem; b) identificar as representações sociais de profissionais de saúde sobre desenvolvimento humano; c) conhecer as práticas de profissionais da saúde no atendimento de crianças e adolescentes com queixa escolar.

A pesquisa foi desenvolvida, também, sob os pressupostos do conceito de desenvolvimento regional em bases sustentáveis, os quais constituem o cerne da área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em cujo escopo o estudo foi realizado.

Na perspectiva do Programa, o desenvolvimento regional vai além do que se concebe apenas numa visão pragmática economicista, administrativa e legal. Com efeito, o marco teórico do programa sustenta o argumento central do desenvolvimento endógeno, onde os atores sociais locais são os agentes principais de construção e transformação da realidade regional. O conhecimento de características históricas e culturais possibilita um desenvolvimento local que leve em consideração as demandas e problemáticas existentes e mais emergentes.

No tocante à linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento, na qual a pesquisa se abriga, o Programa se propõe a uma produção de conhecimentos que possa contribuir para a formação e desenvolvimento profissional dos agentes educativos e de formulação de políticas públicas eficiente; bem como, potencializando as práticas educativas formais e informais sobre bases críticas. Com isso, ele reforça o compromisso social com o desenvolvimento regional sustentável, fazendo-se necessário pontuar a produção de conhecimentos que leve em consideração as especificidades regionais, a fim de propor soluções cabíveis a esta realidade.

Desta forma, a relevância social deste trabalho evidencia-se tendo em vista a necessidade de fornecer instrumentos técnicos que possam potencializar as ações dos agentes envolvidos nos processos educacionais. Proporcionando maiores conhecimentos sobre a complexidade da realidade escolar e dos fenômenos produtores da queixa, com o intuito de fazer com que professores e demais agentes possam problematizar a própria estrutura educacional e o seu fazer pedagógico.

Não só os professores poderão ser beneficiados com os resultados do estudo, na sua prática docente, como também demais agentes envolvidos nos processos de queixa escolar. Aos profissionais que recebem tais demandas de problemas educacionais, dispõem-se de elementos conceituais sobre a realidade mais ampla em que se produzem estas questões. Às famílias dos estudantes, que estando neste processo de consultas e tratamentos, dá-se a possibilidade de reflexão crítica sobre os processos envolvidos, a fim de obterem maior autonomia para a resolução das dificuldades concernentes à problemática aqui exposta eventualmente existentes.

Apesar de a literatura trazer um repertório bastante amplo de produções científicas sobre a queixa escolar, percebe-se uma escassez de trabalhos na área que contemplem a compreensão dos profissionais de outras áreas que atendem essas demandas vindas da Educação. As pesquisas encontradas, em geral dizem respeito a professores e psicólogos, e no caso destes últimos, mais propriamente à sua atuação profissional; são mais raros os estudos com médicos e fonoaudiólogos. No que tange a produção científica sobre representações sociais de profissionais de saúde sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, relacionadas à queixa escolar, não foram encontrados estudos com essas correlações, assim, justifica-se também a relevância acadêmica do estudo ora relatado.

A partir deste ponto peço licença acadêmica para me referir em primeira pessoa. Este trabalho que apresento é o resultado final não só de um processo acadêmico de pós-graduação, mas também de uma trajetória de vida pessoal e profissional. As vivências foram bastante marcantes na minha passagem pela escola, aliás, escola pública de periferia com suas precariedades, cuja maior parte cabe à quase inação do poder público. A escola foi e é um espaço de relações conflitivas, mas também, no meu caso, foi um ambiente de grandes descobertas para a vida, de brincadeiras e de amizades; além de aprendizagens nem sempre significativas.

A universidade sequer passava pelo pensamento, muito mais pelo fato de que o caminho, naturalizado naquele contexto social, era o futuro na fábrica; não sendo diferente comigo. Porém, depois de longos períodos e excelentes mediações, a possibilidade acadêmica se tornou um horizonte a ser alcançado, uma necessidade existencial. Assim como muitos questionamentos que foram se formando ao longo da graduação em Psicologia.

As grandes dificuldades em compreender e interpretar muitos dos conteúdos da psicologia e linguagens acadêmicas, me fizeram olhar para a minha formação escolar e o quanto eu fui preparado para qualquer coisa menos para o conhecimento científico e para a universidade. O lugar social de vulnerabilidade que a criança vive por conta de sua idade e a relação estabelecida com o conhecimento acumulado pela humanidade, evidencia as lacunas existentes no ensino brasileiro. Uma escola que forma pessoas para ocupar determinados lugares sociais e as excluir de outros, acaba tirando grande parte das possibilidades de transformação que a sociedade necessita.

A pessoa que vem da pobreza, da periferia, da escola pública, da fábrica; está quase que diariamente sendo excluída de muitas possibilidades e de suas potencialidades. Aqui trago o tema dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano dentro do contexto das questões escolares, como forma de tensionar os mecanismos de exclusão presentes na sociedade, os quais, por sua vez cerceiam e anulam vidas.

A minha trajetória pessoal na escola e na própria atuação profissional de psicólogo nas políticas públicas puderam me fazer perceber ainda mais estas contradições da educação. Histórias de pessoas idosas, adultos, jovens e das próprias crianças, onde frequentemente a escola foi um 'divisor de águas' para os rumos e escolhas da vida; revelam a necessidade e a urgência de construirmos uma outra educação possível. Diante disso, o objetivo político dessa dissertação é chamar a atenção para como a infância vem sendo tratada em nossa sociedade, a partir do olhar sobre os processos de escolarização e a imposição de discursos e práticas hegemônicas que inviabilizam vidas, patologizando comportamentos estudantis, às vezes típicos de certas faixas etárias, e estigmatizando famílias.

A identificação com as questões da infância é outro aspecto que me mobiliza e está relacionado a essa produção científica. A sinceridade que as crianças trazem e o ímpeto que os adolescentes mostram, são a inspiração que faz identificar-me

com esses sujeitos e mobilizam minha atuação profissional. A identificação não está vinculada ao que é representado pelo senso comum - da infância como imaturidade, ingenuidade e irresponsabilidade, mas sim, como autenticidade, dedicação e amor em tudo que fazem na vida. Desta forma, minha proposta de dissertação não é somente um projeto político-profissional-científico; mas também, um projeto de vida que assumi com a infância.

Além deste texto introdutório, a presente dissertação está organizada em mais quatro capítulos. No primeiro realizamos uma retomada de diferentes tradições do pensamento ocidental sobre ser humano, concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento na psicologia, dando destaque à teoria histórico-cultural, a qual também serve de base deste estudo. No segundo capítulo trato dos processos de produção da queixa escolar e medicalização da educação, bem como de que maneira a patologização dos comportamentos tem construído relevantes contradições nos processos de escolarização. Já no terceiro capítulo apresento a teoria das representações sociais, a qual se constitui como o marco metodológico da pesquisa. Defendo sua relevância nos estudos dos fenômenos humanos e a atualidade de produções científicas na temática em questão. Por último, no quarto capítulo, apresento os dados e discuto os resultados obtidos acerca das representações sociais sobre aprendizagem e desenvolvimento humano dos profissionais participantes da pesquisa. Ainda, teço algumas considerações finais à guisa de conclusão.

2 CONCEPÇÕES DE SER HUMANO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

As diferentes concepções ontológicas do ser humano trazidas pelas tradições filosóficas ocidentais se configuraram ao longo dos tempos como grandes questões para as ciências humanas, em especial para a psicologia e educação. Neste capítulo trataremos apontamentos sobre algumas destas tradições e consequências para o desenvolvimento do pensamento moderno, bem como contribuições para a área da educação.

A importância de abordar tal temática vai ao encontro dos próprios objetivos deste estudo – as representações sociais sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. Essas elas próprias são estruturas de pensamento formadas a partir de certos conhecimentos hegemônicos e tornados comuns; assim também são as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano que predominam em certos cenários científicos e que são constantemente objetos de reflexões teóricas. Ambas, representações e concepções, são frutos de certas tradições historicamente construídas, sejam se reafirmando ou se contrapondo e produzindo novos significados sobre os processos e fenômenos humanos.

Desse modo, no presente capítulo, trazemos alguns elementos para pensar a concepção de ser humano, como forma de delinear essa herança histórica e fundamentar nosso objeto de pesquisa. Na primeira seção tecemos considerações sobre algumas tradições filosóficas predominantes no pensamento ocidental, contrapontos e transformações na compreensão de ser humano e algumas consequências para a educação. Na segunda seção destacamos a teoria da psicologia histórico-cultural, a qual também se constitui como fundamento teórico para a dissertação que ora defendemos.

2.1 Algumas concepções filosóficas sobre ser humano e suas implicações para a educação

As ciências humanas como a psicologia e a educação, até mesmo as ciências biológicas em que se pode incluir a medicina, foram se constituindo a partir de diferentes bases filosóficas do pensamento ocidental, cada qual definindo especificidades de seu objeto de estudo – o ser humano. Aqui discuto brevemente

algumas destas bases filosóficas que buscam explicar a gênese humana e fundamentar determinadas práticas científicas e profissionais.

Na tradição filosófica ocidental as concepções sobre o ser humano e a realidade social foram sendo construídas a partir de diferentes bases ontológicas. Uma importante base filosófica que podemos identificar é uma ideia de 'natureza humana', nesta tradição o ser humano é “[...] concebido como uma essência universal e abstrata, o que o caracterizaria desde sua origem. É a forma humana do absoluto” (BOCK, 1999, p. 24). A premissa se baseia na ideia de haver um ser humano apriorístico, uma natureza humana que se revelaria dada as condições elementares necessárias, como uma essência contida dentro de cada humano, que viria à tona e fundamentaria sua existência.

Uma grande parte das teorias científicas e filosóficas ainda se fundamenta nesta premissa ao buscarem explicar muitos dos fenômenos por vias de algo inato no ser humano. Porém, mostram-se com profundas dificuldades para explicar as especificidades e complexidades da condição humana, e assim acabam por cair em determinismos biológicos e a-históricos. Para Bock (1999, p. 24), a validação desta concepção camufla a determinação social do ser humano, “o homem é pensado de forma descolada de sua realidade social, realidade essa que o constitui e lhe dá sentido”.

Em geral, estas diferentes concepções partem de visões distintas acerca da gênese humana e fundamentam grande parte das explicações sobre o ser humano e das relações entre o pensamento e a realidade material: uma idealista e outra materialista mecanicista (TEIXEIRA, 2005b). Tais tradições apresentam uma dicotomia para as concepções de ser humano e da psique humana, por representarem determinismos do pensamento ocidental. A natureza humana é pensada como uma essência que se manifestaria pela razão individual ou advinda de um ambiente puramente modelador.

O idealismo como tradição filosófica inscreve o caráter de essencialidade das ideias sobre as determinações do ambiente. No idealismo a primazia estaria nas ideias que determinam natureza material, só a partir destas que teríamos acesso à realidade, sendo absolutas e inatas na gênese humana (TEIXEIRA, 2005b). Ainda, para esta corrente filosófica as ideias são mecanismos que constituem uma essência do sujeito que possibilita tornar inteligível a realidade, entretanto, o homem

só teria acesso à realidade de forma incompleta, não sendo possível conhecer o mundo de forma pura (*Ibid.*).

Como consequência, um primeiro ponto seria a ideia de natureza humana como fundamento de uma concepção de ser humano e de realidade. Nesta perspectiva, “há um homem que pode ou não se revelar na sua integralidade. Há um homem que se atualizará, que se realizará, se as condições adequadas forem dadas. Há uma natureza em que cada homem, natureza que faz homem e que determina suas possibilidades” (BOCK, 1999, p. 24). Mas, há aí uma anulação das potencialidades humanas ao depositar no indivíduo as causas das desigualdades sociais, pois o ser humano além de biológico é também um ser histórico, por isso também produtor social destas desigualdades materiais (*Ibid.*).

Segundo Vargas e Portilho (2018, p. 361), a visão idealista de ser humano carrega consigo um determinismo biológico e hereditário, sendo que o indivíduo, nessa concepção, traria consigo características eminentemente naturais e inatas como “aptidões, habilidades, conhecimentos e qualidades”. Nessa visão, o ser humano é tratado como possuidor de uma essência abstrata, cujo meio social só poderia, de fato, desenvolver aquilo que já lhe é intrínseco. Assim, dita concepção escamoteia processos de desigualdades socialmente construídas numa sociedade de classes (BOCK, 1999).

Quando tal concepção transposta para a realidade escolar, coloca sobre o estudante a total responsabilidade por sua aprendizagem. E o professor, por sua vez, ficaria numa condição de passividade diante da suposta natureza a desabrochar no aprendiz. Como bem destacam Vargas e Portilho (2018, p. 361), professores que assim concordam, podem “atribuir o sucesso ou fracasso escolar à condição biológica ou hereditária de um aluno, podendo argumentar que ele não aprende devido ao seu laudo médico, por ter nascido com alguma deficiência ou transtorno”.

Nesta situação problema exemplificada pelos autores, há uma profunda influência das tradições que se baseiam na ideia de ‘natureza humana’, sobre a qual o meio social e o professor não têm muito como interferir. Isso porque tal perspectiva carrega consigo determinismos de uma suposta natureza, intransponível e permanente. A evidência contida nesta visão é a de que “argumentos desse tipo causam a impossibilidade de o aluno desenvolver-se devido à postura passiva do

professor que se vê de mãos atadas diante da condição prévia para a aprendizagem da criança” (VARGAS; PORTILHO, 2018, p. 361).

Outra tradição que destacamos é a que podemos chamar de materialismo mecanicista. Aqui também está presente a ideia de ‘natureza humana’, mas diferente da anterior, nesta não há um potencial humano intrínseco. Em tal visão, o sujeito seria antes uma espécie de ‘tábula rasa’ que precisa das experiências com o meio para sua constituição (VARGAS; PORTILHO, 2018). Assim, a primazia estaria na materialidade do mundo sobre as ideias humanas, de modo que “concebe-se aí o pensamento como puro reflexo da realidade e do movimento do mundo exterior” (TEIXEIRA, 2005b, p. 44).

Nesta perspectiva, o ser humano também é passivo perante a realidade material, uma vez que todo conhecimento lhe seria externo. Desta forma, o homem seria um reflexo da realidade externa, sendo a racionalidade a determinação universalizada de todas as coisas materiais (TEIXEIRA, 2005b). A determinação casuística da condição humana aparece aqui com força para definir e explicar os fenômenos psicológicos.

Uma das consequências disso é trazida por Teixeira (2005b) ao se referir a um materialismo mecanicista, que, vinculado à ciência, privilegia a concepção de que a realidade é constituída de coisas e processos essencialmente estáticos. O autor explica que a busca das leis gerais que regem os processos e fenômenos da natureza são os objetivos do conhecimento, para conseqüentemente aprimoramentos desta realidade, na qual o ser humano vai se apropriar diretamente.

O materialismo mecanicista influenciou – e ainda o faz – de tal modo a sociedade, que trouxe profundas contribuições ao pensamento e às ciências ditas humanas. Ao sujeito possuidor de todas as potencialidades necessárias, caberia haver um ambiente e uma organização social para dar condições adequadas a este desenvolvimento. Segundo Bock (1999, p. 37), foi no campo fértil de transformações da modernidade, sobretudo sob o positivismo, que a ciência se consistiu como um “lugar de destaque enquanto possibilidade de organizar o espaço social”. Desta forma, a ciência, com seu método positivista de neutralidade e de objetividade, daria respostas necessárias para uma vida melhor, modificando as condições objetivas de vida.

A causalidade mecânica é uma das heranças epistemológicas que as ciências trazem consigo e culminam em explicações reducionistas para a

complexidade dos fenômenos humanos. Podemos notar essas influências na educação quando se priorizam processos mecânicos de causa e efeito, em que a técnica de transmissão do conhecimento é a centralidade do processo educativo.

Neste processo tipicamente tecnicista, o objeto do conhecimento faria um movimento em direção ao sujeito/aluno, no processo natural de aquisição de conhecimentos preexistentes. Tendo como consequência uma relação onde o aluno tem pouca influência sobre o contexto, cabendo ao professor e à técnica empregada a tarefa de realizar a aprendizagem.

Como pontuam Vargas e Portilho (2018, p. 362), neste processo o estudante fica como um receptor de informações e conteúdo, sujeito passivo numa relação pedagógica em que o docente e o ambiente são prioritários. Ainda, estes autores destacam que, nessa concepção, “o professor não considera a ação do sujeito como geradora de modificações no ambiente e capaz de alterar seu meio para a aprendizagem, o professor anula a criança nessa relação pedagógica” (Idem).

Dentro dessas tradições filosóficas de cunho idealista ou materialista mecanicista, podemos identificar concepções e práticas que se fundamentam na ideia de uma “natureza humana”, negando por omissão outros processos presentes na condição humana. E assim, “não fica adequadamente sustentada a condição básica da existencialidade humana, que é a sua profunda e radical historicidade, [...], a intersecção do social com o histórico” (SEVERINO, 1990, p. 20).

A omissão da dimensão histórica dos fenômenos humanos e da própria gênese humana é a base da ideologia dominante. Por ideologia, seguimos a concepção de Chauí (2016, p. 247), a qual define como formada por “um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”. Segundo a própria autora, tem a finalidade de construir uma generalidade imaginária na sociedade, reproduzindo no real e na prática social uma lógica supostamente coerente. Porém, no fundo, dissimulada da realidade objetiva, acaba favorecendo interesses de uma classe social sobre outra, sempre no sentido da dominação coletiva.

Chauí (2016) chama a atenção para a identificação das narrativas de cunho ideológico quando há a transformação do discurso *de* ao discurso *sobre*. O discurso ideológico se concretiza quando “essa passagem do discurso *de* ao discurso *sobre* caracteriza várias de nossas atividades intelectuais, como a ciência (a psiquiatria que fala sobre a loucura [...] a pediatria que fala sobre a criança), [...] e, talvez, a

pedagogia, discurso sobre a educação” (CHAUI, 2016, p. 248). Desta forma, o conhecimento toma o caráter intelectual de fato irrefutável, e o pensamento enquanto reflexão das coisas da vida fica cristalizado naquela verdade.

Essa visão de que fala Severino (1990), vem sendo reforçada por quase cinco séculos de tradição enquanto doutrina e ainda está presente na sociedade contemporânea na forma do liberalismo (BOCK, 1999). Tal doutrina é a expressão do modo de produção capitalista, nascida da ordem burguesa em seu rompimento com o modelo feudal; mas também, permaneceu enquanto ideologia dominante para estabelecimento do capitalismo como paradigma da sociedade de classes (*Ibid.*).

De acordo com Bock (1999), o liberalismo como ideologia tem o propósito não evidenciar as lutas de classes e as desigualdades sociais, pois atribui aos fenômenos da sociedade o viés individual. Ainda segundo a autora, alguns dos pressupostos são o culto ao individualismo como valor subjacente à doutrina liberal; a separação entre vida pública e privada como paradigma de transformação da organização da vida e das relações humanas; o positivismo com seu cunho de neutralidade científica para justificar seus conhecimentos como verdades; e o idealismo com a primazia da razão como forma superior de acesso ao conhecimento. No individualismo, a particularidade consiste em propriedades universais e inseparáveis dos homens que definem seus lugares na sociedade de classes.

O caráter ideológico desta visão de mundo e de ser humano também está presente na psicologia. Isso ocorre quando esta não integra em seus fundamentos os aspectos históricos e sociais do ser humano, quando estuda os fenômenos humanos de forma isolada e descontextualizada, naturalizando-os; ao proceder dessa forma, “a Psicologia tem feito ideologia na medida em que ‘explica’, ‘compreende’ o homem sem contextualizá-lo, sem desvendar, com suas teorias, as determinações sociais do psiquismo humano” (BOCK, 1999, p. 34).

Severino (1990), também aponta certos desajustamentos ontológicos no campo da educação. Segundo ele, estas tradições filosóficas, foram incapazes de fornecer uma imagem de ser humano que contemplasse as idiossincrasias da existência. Assim, ambas as perspectivas, a inatista e a mecanicista, caem de um lado, numa “antropologia metafísica fundamentalmente idealista, com uma imagem universal e abstrata da natureza humana, incapaz de dar conta da emergência do homem no mundo natural e social”; e de outro lado, numa “antropologia de fundo

cientificista, que insere o homem no fluxo vital da natureza orgânica, fazendo dele um simples prolongamento da mesma, e que se revela incapaz de dar conta da especificidade humana nesse universo de determinismos” (*Ibid.*, p. 21).

Nestas tradições de pensamento um elemento primordial é subtraído da especificidade humana e dos processos educativos – sua radical historicidade. Assim, a concepção de ser humano não pode ser alienada de sua condição de transformação histórica e social como reforça Severino (1990, p. 21.):

os homens envolvidos na esfera do educacional — sujeitos que se educam e que buscam educar — não podem ser reduzidos a modelos abstratamente concebidos de uma "natureza humana", modelo universal idealizado. Como também não se reduzem a uma "máquina natural", prolongamento orgânico da natureza biológica.

Por isso da necessidade de contemplar perspectivas teóricas e visões de mundo que ofereçam elementos capazes de romper com tais determinismos, os quais habitam as diversas áreas de conhecimento e produções científicas, ainda muito carregadas de vieses ideológicos.

A alternativa a essas tradições e que servirá de base para a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano defendida nesta dissertação, é uma perspectiva histórica e dialética. Segundo Teixeira (2005b), esta perspectiva surge da matriz filosófica do materialismo dialético, a qual se diferenciou do materialismo hegeliano exatamente por conta de um idealismo determinista contido na obra de Hegel.

Marx e Engels, expoentes do materialismo dialético, que a partir do século XIX, em seus estudos sobre as contradições da produção capitalista e da sociedade liberal, formularam uma perspectiva histórica para a compreensão da realidade e dos processos humanos.

Este materialismo histórico e dialético traz importantes contribuições ao evidenciar o movimento transformador do ser humano sobre sua realidade social. É dialético porque parte da premissa de “que o ser humano é produto e produtor da realidade objetiva em que está inserido”; também, se caracteriza como histórico por considerar o ser humano é parte das relações históricas e condições objetivas de produção de sua materialidade (TEIXEIRA; PREUSS, 2021, p. 108). O sujeito, aí, não é um ser passivo nessa relação, pois tem a capacidade de intervir e modificar esta mesma realidade material. Assim, por meio da relação dialética de produto e

produtor de sua história, é que o sujeito vai se constituindo e sendo constituído num processo de constante transformação (*Ibid.*).

A novidade proposta pelo materialismo histórico e dialético, naquele momento histórico das últimas décadas do século XIX, é a condição de que o ser humano se transforma a si mesmo e o meio social em que está inserido; rompendo-se, dessa forma, com tradições filosóficas advogadas da ideia de uma natureza humana determinada (TEIXEIRA, 2005b). Esta concepção tem aspectos fundamentais que nos ajudam a refletir sobre os processos de formação das ideias e representações de ser humano, psiquismo, aprendizagem, desenvolvimento, educação. Isso porque a suposta natureza humana não está determinada previamente, seja por fatores intrínsecos existentes no sujeito ou fatores extrínsecos, isto é, ambientais. Dizendo-se de outra forma, tal perspectiva rompe com as tradições essencialistas e coloca a história como a gênese do ser humano e da sociedade.

Tal perspectiva se fundamenta num constante devir histórico de transformação da realidade e do próprio homem em seu tempo. Essa noção fornece à teoria um substrato de processualidade histórica sobre o ser humano e seu psiquismo, a partir do qual, em psicologia, podemos compreender que o processo de constituição do psiquismo humano “obedece à dialética geral das coisas, cujo mais importante de seus pressupostos é o constante devir” (TEIXEIRA; PREUSS, 2021, p. 109). Contudo, o sujeito não é passivo neste processo, ao contrário, age sobre o meio, transformando-o, num fluxo permanente de práxis social e superação das condições objetivas.

A concepção de ser humano desta perspectiva está baseada numa visão sócio-histórica, trazendo aqui algumas contribuições importantes à psicologia. De acordo com Bock (1999), pode ser identificada a partir de cinco pontos principais e é relacionada à compreensão do psiquismo humano. O primeiro ponto é que “não existe uma natureza humana” – proeminente inexistência de uma essência absoluta e abstrata do ser humano (*Ibid.*, p. 23). O segundo ponto tem a ver com o fato de que o que existe é a “condição humana”, como contraponto ao essencialismo, há no sujeito a superação dos instintos, satisfazendo suas necessidades na mesma medida que cria novas; ele próprio produz a si mesmo e produz o meio social que agirá sobre ele (*Ibid.*, p. 27). Terceiro ponto: “o homem é um ser ativo, social e histórico” – é por meio da ação direta do ser humano no mundo que ele vai se

produzindo historicamente (*Ibid.*, p. 28). Quarto, “o homem é criado pelo homem” – por meio da mediação com outros humanos e com a cultura é que se dá o desenvolvimento (*Ibid.*, p. 30). Por último, “o homem concreto é objeto da psicologia” – a psicologia necessita buscar conhecer o indivíduo a partir de sua inserção na sociedade onde vive e nas relações que estabelece dentro das condições materiais de vida (*Ibid.*, p. 33).

A importância de demarcarmos estes pressupostos, ainda que de forma resumida, é de fundamental relevância para não cairmos em fundamentalismos deterministas e reducionistas. Tendo em vista um forte apelo ideológico, no sentido essencialista e individualista das definições sobre o ser humano, existente em determinadas áreas de conhecimento, necessitamos estar sempre atentos na produção de conhecimento científico. A problematização se faz necessária diante de posições que inviabilizam certas transformações supostamente justificadas em definições que naturalizam processos que são construídos socialmente.

Este viés ideológico, já destacado no próprio texto, pode ser também encontrado dentro do contexto da educação quando o ser humano é reduzido a concepções abstratas e reducionistas. Quando tratamos de fenômenos diretamente relacionados ao contexto de aprendizagem e educação formal, o cuidado teórico e epistemológico que devemos ter tem uma implicação com valores éticos fundamentais. Concordamos com Severino (1990, p. 24), ao especificar que quando a educação é carregada de forma ideológica e o conhecimento é tomado como instrumento de dominação, “a consciência, alienada em relação à realidade objetiva, constrói conteúdos representativos e avaliativos que são apresentados como verdadeiros e válidos quando de fato, são puramente ideológicos”.

A educação passa por esses meandros epistemológicos que seguidamente (des)configuram a realidade objetiva em favor de interesses particulares e de certos grupos. Tais interesses estão presentes em “todas as atividades ligadas à educação, sejam elas teóricas ou práticas, podem se envolver, e historicamente se envolveram, nesse processo ideológico” (SEVERINO, 1990, p. 24).

No intuito de alcançar um projeto humano ideal, temos que assumir na educação nosso compromisso de evidenciar as lacunas e distorções que visam ocultar os processos de dominação. Assim, um estudo com este compromisso “pressupõe necessariamente um trabalho contínuo de denúncia, de crítica e de

superação do ‘discurso’ ideológico que se incorpora ao ‘discurso’ pedagógico” (SEVERINO, 1990, p. 24).

Tanto nas áreas da psicologia como da educação encontram-se os debates epistêmicos sobre o ser humano, estabelecidos em diferentes tradições filosóficas e que respondem a determinados interesses. Neste contexto de forças que disputam a hegemonia sobre o conhecimento, um dos papéis principais do cientista é revelar esses interesses; assim como, o seu próprio lugar teórico, pois nunca há neutralidade na prática científica. Todos os discursos científicos partem de uma posição conceitual e de uma visão de mundo e de ser humano.

Diante disso, nos colocamos dentro de uma perspectiva teórica da filosofia materialista e dialética, dessa orientação marxista. A qual, dentro das abordagens da psicologia do desenvolvimento, tem na teoria histórico-cultural de Lev Vigotski a mais significativa representante.

2.2 A teoria da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para a educação

A teoria histórico-cultural surge nas décadas de 1920 e 1930 a partir dos estudos de Lev Vigotski e seus colaboradores no contexto da antiga União Soviética. Apesar de Vigotski não ter cunhado tal nomenclatura, toda a produção teórica do autor está fundamentada sobre uma base histórica e cultural da constituição do sujeito, sendo suas teorizações um grande marco revolucionário para a psicologia da época e ainda hoje. As visões idealistas, mecanicistas e biologizantes que dominavam as concepções sobre ser humano da psicologia até então, não davam conta da complexidade dos fenômenos humanos, sendo que para aqueles autores, somente uma psicologia materialista poderia verdadeiramente ser científica (TEIXEIRA, 2005b).

Ainda, neste contexto, Vigotski aporta elementos conceituais para fazer uma crítica a essa psicologia tradicional, dando origem a um suporte teórico adequado para realizar uma psicologia à luz do materialismo dialético (TEIXEIRA, 2005b). Assim, Vigotski se tornou o principal nome da psicologia marxista, a qual colocou sobre novas bases a ciência do desenvolvimento psicológicos. A psicologia concreta do homem e toda sua produção, “constituem hoje o corpo da concepção histórico-

cultural e que há muito entrou para os arquivos de ouro da literatura psicológica nacional e mundial” (PUZIREI, 2000).

Tendo como fundamento o materialismo histórico e dialético, Vigotski e seus colaboradores construíram toda uma teoria do desenvolvimento humano. Segundo esta perspectiva, o ser humano vai se constituindo a partir do contexto histórico e cultural no qual está inserido, sendo um produto destas condições que são construídas historicamente. Mas, não só como produto, o próprio ser humano é também de tais condições históricas, num processo dialético de transformação da realidade e de si mesmo (ZANELLA, 2004).

Sobre esta égide surge uma visão de ser humano resultado das relações históricas e culturais estabelecidas. Assim, para a Teoria Histórico-Cultural “toda a pessoa é um ser social, é sujeito histórico, produto do contexto social do qual ativamente participa e, concomitantemente, produtora desse mesmo contexto” (ZANELLA, 2020, p. 21). Sobre esse ponto, a autora também demarca que na inexorável relação entre sujeito e sociedade, só “há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente organizam o seu próprio viver” (*Ibid.*, p. 127).

E assim, o ser humano não é tido mais como produto natural, constituído a partir de uma base biológica/orgânica/inata, ao contrário, é agente concreto no mundo e estabelecido pelas condições materiais de seu contexto histórico e social. Diante desse pressuposto fundamental é que compreendemos que o ser humano é também produtor de cultura, aspecto importantíssimo para a teoria. Pois, diante da práxis humana, esta “psicologia do homem também homo faber”, ou, como um ser humano que trabalha e produz as coisas do mundo; assim como produz a sua própria cultura e os modos de ser, sendo as construções históricas do homem, processos constituintes deste (VIGOTSKI, 2000, p. 23).

A ênfase dada ao social e às relações estabelecidas é um ponto que precisa ser destacado, pois é no mundo externo que o humano se humaniza. O social toma na perspectiva histórico-cultural outra configuração, não sendo mais um elemento que potencializa ou possibilita um suposto desenvolvimento intrínseco, mas sim, é a própria gênese e processo do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a relação com o social não se dá de dentro para fora, mas de fora (social) para dentro (psicológico). Nas palavras de Vigotski (2000, p. 26), a lei geral desse processo expressa que “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em

cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança”.

Por isso é que todo o desenvolvimento humano é antes um desenvolvimento cultural. Assim, segundo essa teoria, “toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social, pode-se afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor” (SIRGADO, 2000, p.46).

Neste itinerário conceitual onde o meio social ganha status de grande importância, compreender esse contexto só é possível dentro de um percurso de constituição das condições de possibilidades. Aqui outro elemento ganha centralidade na teoria: a história. Seja a história da natureza ou a história da humanidade. Novamente a referência ao marxismo é evidenciada pela colocação do processo histórico como constituinte da realidade social, que origina e transforma tal dimensão. Como pontua Zanella (2004, p. 128-129), “deste modo, natureza e social não são dados, há um movimento permanente que os produz e modifica, caracterizando-se tanto a natureza quanto a própria coletividade humana enquanto processo”. Assim, em termos gerais, é o caráter histórico, contido na teoria de Vigotski que diferencia a concepção de desenvolvimento humano das demais teorias psicológicas, consistindo, assim, o materialismo histórico e dialético como a matriz desta nova teoria (SIRGADO, 2000).

A história não é somente uma opção ou escolha no estudo do ser humano, mas uma obrigação conceitual para entender os fenômenos. Sendo assim, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 2007, p. 68). O processo histórico revela a dinâmica única de transformação dos fenômenos que ocorrem “[...] em todas as suas faces e mudanças, do nascimento à morte”; levar em conta esse processo, “significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base” (*Ibid.*).

O desenvolvimento humano possui características que diferem de processos contidos nos demais animais. Sua diferenciação essencial é que tal desenvolvimento não se processa por meio de leis naturais e gerais; com efeito, são os próprios

aspectos biológicos que estão subordinados ao desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2000).

A supremacia do cultural sobre o biológico deve ser compreendida pela verificação das funções psicológicas elementares presentes em todos os animais, em comparação com as funções superiores existentes somente nos seres humanos. A relação entre o plano biológico e o plano cultural, delinea e diferencia as funções psicológicas elementares, que são funções comuns a homens e animais, “das funções psicológicas superiores, funções exclusivamente humanas que possuem gênese fundamentalmente cultural e não biológica, tais como a atenção voluntária e o pensamento abstrato” (CORRÊA, 2017, p. 382).

Portanto, a ideia de gênese cultural é fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento humano e de aquisição das funções superiores. Nesse sentido, o desenvolvimento também não pode ser compreendido como a acumulação de fatores isolados, mas sim, complexos, interligados e de profundas e constantes transformações.

Assim, o processo é caracterizado “pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra” (VIGOTSKI, 2007, p. 80-81). O desenvolvimento não se dá de forma uniforme, unidirecional ou de maneira tranquila, mas como um processo dinâmico, dialético e repleto de contradições.

Para Vigotski o psiquismo humano foi se desenvolvendo em quatro planos genéticos. De acordo com Oliveira (2004), o primeiro plano é o da filogênese, o qual diz respeito à história da espécie humana com suas características orgânicas; o segundo plano é o da ontogênese, isto é, o da história do indivíduo da espécie, bastante ligada aos fatores biológicos. Por sua vez, o terceiro plano é o da sociogênese, onde se vislumbram as condições históricas que possibilitaram o desenrolar da cultura e suas implicações nos modos de ser (*Ibid.*). Por fim, o quarto plano é o da microgênese, o qual se refere à história dos indivíduos, de suas particularidades a partir de determinadas experiências vivenciadas (*Ibid.*).

Grande parte das teorias psicológicas concebem a periodização do desenvolvimento humano a partir dos dois primeiros planos genéticos, dando ênfase aos aspectos biológicos. Estes planos, todavia, são somente uma parte de um

processo muito mais amplo e complexo. Assim, essas teorias acabam isolando o indivíduo dentro de certas características biológicas e estabelecendo formas de desenvolvimento similares a todos os indivíduos, pautadas nos processos de maturação biológica (OLIVEIRA, 2004). Desta forma, negam as características idiossincráticas inerentes ao desenvolvimento humano – aquilo que é constituído historicamente.

O desenvolvimento é um processo muito mais complexo e composto de múltiplas centralidades. O amadurecimento biológico, por mais essencial que seja, representa apenas uma parte da totalidade de um processo de transformação que extrapola a esfera biológica e constitui o desenvolvimento humano. Na teoria vigotskiana, pois, há uma “psicologia do sujeito, muito mais referida [...] isto é, às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito” (OLIVEIRA, 2004, p. 214). A ênfase ao social é destacada por Vigotski (2000, p. 31) da seguinte forma: “a sócio-gênese é a chave para a conduta superior. Aqui nós encontramos a função psicológica da palavra (e não biológica)”.

Outro elemento que assume um lugar de centralidade no desenvolvimento das funções superiores é a mediação. Esta pode ser definida como aquilo que está interposto entre o sujeito e o objeto, e proporciona o desenrolar das funções. Essa “ideia de que o comportamento superior humano se rege por um processo de mediação pode ser descrita como o processo pelo qual um elemento intermediário intervém na atividade humana” (TEIXEIRA, 2005b, p. 99). Assim, como nos explica Vigotski (2009), que as funções psíquicas superiores apresentam a condição intrínseca de serem processos que ocorrem por meio da mediação social.

A mediação pode ser por meio de um instrumento ou um signo, sendo sempre uma relação indireta do homem com o mundo, ou seja, mediada por um desses dois elementos. Segundo Vigotski (2007), a construção do pensamento e da linguagem está ligada propriamente pelo processo mediado, sendo que é através deste que os significados vão sendo incorporados pela criança e se constituindo em palavras no interior desta.

Um aspecto muito importante é que a mediação tem a função de possibilitadora do desenvolvimento na criança. Assim, o nível, a forma e a qualidade dessa interação representam fatores determinantes para o tipo de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento. Para a educação, a mediação assume uma relevância fundamental na relação estudante com o conhecimento, onde a atuação

do professor facilitará ou dificultará os aprendizados. Ou seja, a qualidade dessa mediação contribuirá decisivamente para o aprendizado do estudante, porque é por meio da mediação que o ser humano vai se apropriando do mundo e da linguagem, agindo sobre as coisas de seu meio, modificando-se e reconfigurando-se.

Os instrumentos são objetos criados pelos homens com funções mais ou menos socialmente estabelecidas e que o auxiliam nas atividades do mundo. O uso dos instrumentos possibilita relações concretas do homem com o mundo e as coisas, modificando de maneira qualitativa a relação e o controle do ser humano com/sobre a natureza (TEIXEIRA, 2005b).

Já os signos estabelecem outro tipo de relação do homem com o mundo, sendo de natureza simbólica, ou semiótica, por isso mais complexa. Eles são estímulos criados artificialmente em específicas condições sociais que acabam por adquirir uma função de autorregulação da conduta do próprio indivíduo. Os signos, são, pois, estímulos auxiliares internos que orientam o comportamento (TEIXEIRA, 2005b).

É a partir da introdução dos signos no repertório da criança que vão se constituindo processos superiores de pensamento e de linguagem. Segundo Vigotski (2007), o momento de maior relevância no percurso do desenvolvimento intelectual e que constitui as características especificamente humanas, é quando fala e atividade prática se convergem dando sentido a experiência, e diferencia o ser humano dos demais animais por sua inteligência prática e abstrata.

A fala e a ação significadas se integram dando origem ao pensamento e desenvolvendo as demais funções psicológicas. Por isso é que Vigotski (2000, p. 24), afirma que o desenvolvimento vem de fora para dentro; a fala socializada vai sendo internalizada até formar o intelecto, de modo que “tudo que é interno nas funções superiores” foi antes externo, isto é, foi para os outros, “aquilo que agora é para si”. Assim, os signos têm a função de organizar internamente no indivíduo sua relação com o mundo externo.

Neste ponto adentramos à compreensão sobre os processos de aprendizagem e sua função intrínseca ao desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento não é constituído de etapas fixas e imutáveis, baseadas em maturações biológicas; é antes um processo fluído e em constante transformação, que passa por períodos de crise e estabilização; na qual o meio social e o aprendizado que se faz da cultura é o seu motor. De acordo com Teixeira

(2005b), é a apropriação do contexto social, ou a aprendizagem dos instrumentos e signos culturais, que conduz o desenvolvimento intelectual, assim, rompendo com o essencialismo biológico e organicista. Vigotski não ignora a base biológica do ser humano, mas atribui valor secundário a esta, dando maior valor aos aspectos históricos e culturais, adquiridos pela relação do indivíduo com o meio.

Nesse sentido, a aprendizagem é o que proporciona o desenvolvimento, fornecendo condições que se mostram sempre em aberto. O processo de desenvolvimento, portanto, está relacionado ao aprendizado, pois é este último que viabiliza o primeiro: “o processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação” (VIGOTSKI, 2007, p. 91). A predominância social proporciona processos contínuos de criação e formação de novas e infinitas condições de possibilidades.

Por conseguinte, a aprendizagem é elemento central ao desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas. Nesse sentido, ela enreda um universo de habilidades relativamente independentes e de grande complexidade. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 92-93), “é mais do que a aquisição de capacidades para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”.

Para adentrar mais especificamente no processo de aprendizagem é necessário compreender que isso ocorre por meio de conquistas que a criança vai tendo ao longo de seu desenvolvimento. Se for a aprendizagem que proporciona o desenvolvimento, e se é a mediação que viabiliza a aprendizagem, será através da observação do processo de interação que se identificará o momento do desenvolvimento. A novidade trazida por Vigotski às teorias do desenvolvimento, consiste na concepção de que este processo não se dá de forma estanque, a partir de algo existente na criança no tempo presente, mas sim, pela prospecção de possibilidades de realização de algo no futuro (ZANELLA, 2020).

Para Vigotski, o processo de desenvolvimento humano se realiza em dois níveis. De acordo com Zanella (1994, p. 98), “o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha”; neste momento, o desenvolvimento é compreendido como etapas e funções psicológicas já completadas. Já o segundo momento é o nível de desenvolvimento potencial, que consiste “no conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê

algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver” (*Ibid.*). É esse o momento onde o desenvolvimento se encontra em potencial, como logo à frente, num futuro próximo.

O nível de desenvolvimento real é a condição na qual a criança resolve a atividade por si mesma, onde o grau de intelectualidade permite tal execução. Ou, nas palavras de Vigotski (2007, p. 95-96), “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”.

Vigotski (2007), relata que em seus experimentos identificou algo totalmente novo que ocorre quando a criança é colocada de frente a uma nova tarefa que vai além de seu nível real, e que precisa da ajuda de pessoa mais experiente para realizar. Esta necessidade até então não era identificada como constituinte do desenvolvimento humano, sendo Vigotski o primeiro a identificar e conceituar como parte do processo. Desta forma, as psicologias nunca antes “consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 2007, p. 96).

A percepção do autor com relação ao detalhe do processo de mediação no desenvolvimento da criança fica claro na citação acima, na qual se identifica o conceito de nível de desenvolvimento potencial. Ainda, acrescenta o autor:

quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença [...] é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal pode ser entendido dentre os mais importantes da Teoria Histórico-Cultural, posto que abre a possibilidade do desenvolvimento humano como processo inacabado, ao mesmo tempo em que evidencia o dinamismo do mesmo. Assim, Vigotski (2007, p. 98) afirma: “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real

amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com a assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Tal descoberta fornece elementos fundamentais para as práticas pedagógica e psicológica, tendo em vista que as instrumentaliza diante dos desafios da aprendizagem por compreender o desenvolvimento sob bases prospectivas. Os sinais indicativos do desenvolvimento futuro possibilitam direcionar a prática profissional para aquilo que está por vias de se consolidar. Por sua vez, uma mediação eficiente proporcionará as aquisições necessárias à criança para alcançar o próximo momento de seu desenvolvimento. Desta forma, podemos compreender que “a aprendizagem assume a dianteira do processo, projetando o desenvolvimento e suscitando nele novas formações” (TEIXEIRA, 2005a, p. 223).

Diante da exposição apresentada, a Teoria Histórico-Cultural caracteriza-se como uma superação das visões reducionistas e simplistas de algumas tradições filosóficas. Podemos também pontuar como sendo “uma vigorosa tentativa de romper definitivamente as tradições biologicista e idealistas, ainda presentes em muitas perspectivas teóricas atuais” (TEIXEIRA; PREUSS, 2021, p. 117). A complexidade contida na teoria é fruto de um processo histórico iniciado por Vigotski e que tem consequências relevantes para a educação, merecendo as considerações até aqui tecidas.

Esta teoria traz importantes contribuições para a educação ao estabelecer elementos necessários para compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano a partir de uma visão histórica. O indivíduo não é mais considerado como resultado de processos naturais pelos quais seria necessário seu amadurecimento para seguir em direção a novas etapas de desenvolvimento. Com efeito, trata-se agora de conceber a pessoa como integrada em uma rede complexa de conexões recíprocas, em que as mediações vão promovendo sua humanização (MELLO, 2015). Portanto, cabe à educação escolar promover práticas que integrem elementos e que favoreçam essa humanização.

Podemos ainda identificar três elementos muito importantes para considerar o papel da educação neste processo. A cultura como o conjunto de elementos criados e recriados ao longo dos tempos, os quais fazem parte dos nossos hábitos de vida; a mediação das pessoas mais experientes no processo de aquisição da cultura, como transmissão de saberes acumulados; e a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, o qual abre possibilidades de transformação das

condições presentes (MELLO, 2015). Aspectos centrais ao pensar as contribuições da teoria histórico-cultural para a educação como processo histórico, dialético e complexo.

Nesse conjunto de acontecimentos é que percebemos que as crianças não nascem inteligentes, atentas, educadas; mas sim, aprendem certos padrões sociais de comportamento que nomeamos com tais nomenclaturas. Assim, tudo aquilo que o indivíduo experimenta, imerso numa determinada cultura, com certas relações sociais e com suas possibilidades de ação é que irá balizar a formação das funções psicológicas e desenvolvimento de suas qualidades humanas (MELLO, 2015). Por isso que condições materiais favoráveis, para a transmissão da cultura acumulada pelas gerações anteriores, se viabilizam em práticas educativas que promovam esse movimento de interação social.

3 DA PRODUÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR À MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O contexto escolar atualmente está repleto de desafios e contradições que colocam em conflito diferentes representações sobre a aprendizagem, desenvolvimento e os processos de escolarização. Neste capítulo nos dedicamos a dialogar sobre alguns destes tensionamentos, num viés de explicitação das práticas de sofrimento e discriminação escolar. A proposta nesta parte, longe de tentar achar culpados e/ou construir narrativas despóticas da educação formal e da instituição escolar, busca sinalizar para diferentes fenômenos produzidos no âmbito escolar e que trazem consequências aos processos de desenvolvimento humano.

As concepções sobre fracasso escolar, que hora culpabilizam o aluno e sua família, hora o professor, são representações que trazem os atravessamentos históricos das visões de ser humano e de sociedade na qual estamos inseridos. Nosso intuito é refletir sobre estes entendimentos que marcam a subjetividade e justificam práticas estigmatizadoras que inviabilizam uma educação transformadora.

Neste capítulo nos deteremos em apresentar algumas destas dimensões de conflitos existentes no interior do sistema de ensino – a produção da queixa escolar e a medicalização da educação. Para tanto, na primeira seção discorreremos sobre a produção do fracasso escolar e a individualização de problemas complexos imersos nos processos de escolarização. Em um segundo momento, discutiremos uma das consequências que tais produções estão trazendo para os contextos escolares e de saúde – a patologização e a medicalização da educação.

3.1 A produção da queixa escolar e a individualização do fracasso

A produção de discursos que justificam os insucessos na vida escolar do aluno carrega consigo representações de todos os tipos, muitas delas de ordem biológica/organicista/inatista. Estes discursos justificam o não aprendido e as dificuldades de escolarização como sendo de ordem orgânica e, essencialmente, de problemas contidos no indivíduo. Porém, como sinalizado anteriormente, as concepções sobre o ser humano e seu contexto social são carregadas de limitações, por vezes não contemplando a complexidade da condição humana, podendo reproduzir discursos ideológicos de individualização e culpabilização.

Propomo-nos a problematizar o fracasso escolar evidenciando a produção de uma queixa escolar, que por vezes, individualiza as questões escolares sobre o aluno, as quais, não são necessariamente verdadeiras. Buscamos revelar uma realidade perturbadora que vem criando um fenômeno complexo e de difícil solução na realidade escolar. Nosso intuito nesta seção é evidenciar algumas distorções e problemáticas que têm crescido nas últimas décadas e se tornado também um problema de saúde pública. Entendemos que o fracasso escolar, antes de qualquer coisa, é um fracasso coletivo, isto é, da sociedade, que se evidencia numa queixa escolar sobre o estudante e seu processo de aprendizagem.

A queixa escolar pode ser entendida como todos os tipos de ‘problemas’ e ‘dificuldades’ no processo de escolarização, identificados no aluno como principal motivo da demanda. Como que há uma queixa, quem se queixa é um alguém, sendo este na maioria das vezes a escola e/ou familiares. Neste processo o aluno é colocado na posição de objeto que precisa de laudos, cuidados e tratamentos para corrigir tais fatores e ser reconduzido a um fluxo de desenvolvimento escolar considerado adequado às exigências institucionais.

A definição de queixa escolar pode ser ainda conceituada como: “as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar” (DAZZANI *et al.*, 2014, p. 442). Ou ainda, ampliando para os desdobramentos da queixa quando diz respeito às “dificuldades que remetem ao processo de escolarização da criança/estudante, que originam encaminhamentos de avaliação psicológica ou atendimento individual” (SOUZA, 2013, p. 20).

As queixas estão relacionadas a demandas de dificuldades de aprendizagem escolar e/ou de (in)disciplina do aluno. A escola encaminha e demanda avaliações, intervenções e outros atendimentos especializados para tratar e corrigir o aluno, a fim de adequá-lo aos padrões escolares. Sendo que uma das lógicas da queixa é identificar no aluno e/ou em sua família os motivos do ‘não aprender’, individualizando sobre determinadas dimensões tais dificuldades e desconsiderando outras (SOUZA B., 2020).

De acordo com Souza M. (2020), a cristalização do diagnóstico sobre o sujeito, na área da psicologia, está relacionada a orientações teóricas de modelos clássicos, como o clínico e o de uso de testes psicológicos, que buscam revelar aspectos da personalidade da pessoa. Entretanto, acabam evidenciando apenas as

próprias concepções teóricas da(o) psicóloga(o), sendo que os testes têm o intuito de somente fornecer “o aval ‘científico’ a explicações” que as avaliações psicológicas realizam sobre o sujeito (*Ibid.*, p. 39).

Desde a década de 1980, Maria Helena Souza Patto evidenciava a frustração nas explicações sobre os problemas a partir de sua análise sobre o fenômeno do fracasso escolar. A autora expunha todo um processo histórico de construções teóricas, na área da educação e da psicologia educacional brasileira, que depositava sobre o aluno, em especial, no aluno pobre, as causas dos problemas de sua escolarização. Tais formulações reproduziam juízos e valores de um meio erudito, que considerava como defasagens/deficiências as dimensões biológica, social ou cultural do aluno que destoava dos valores da classe média dominante (PATTO, 1999). Ao longo de todo o Século XX esta seara teórica foi uma das tônicas do debate educacional sobre os problemas escolares.

Souza (1996), seguindo o itinerário crítico, vai revelar a existência predominante ainda destes vieses de individualização e estigmatização existente na queixa escolar. A autora, ao pesquisar as concepções e práticas na formação em Psicologia, apesar de identificar alguns movimentos de crítica a tais explicações tradicionais, verifica que a prática profissional ainda estava muito centrada sobre a criança como as causas das dificuldades de escolarização (SOUZA, 1996).

Uma das consequências disso é uma ‘(in)visibilidade’ do aluno em seu processo de escolarização. De acordo com Souza (2013), o aluno, diante de sucessivos fracassos na vida escolar, tenderia a ser ‘esquecido’ e/ou deixado de lado por professores e demais agentes educativos, tendo em vista não acreditarem na capacidade de o mesmo superar sua condição escolar. A “(in)visibilidade” é definida pela autora como prática escolar que, por um lado, invisibiliza as potencialidades do estudante, e por outro torna visível somente os fracassos.

Assim, a constituição do sujeito é atravessada por uma queixa escolar predominantemente individualizada e determinista, invisibilizando-o do processo educativo. Estas práticas e explicações que localizam no indivíduo e em seu organismo as causas do ‘não aprender’, reafirmam as narrativas historicamente construídas em torno do fracasso escolar, como apresentadas por Patto (1999).

Por estes motivos é que podemos falar de uma produção da queixa escolar, a partir de certos elementos da realidade social. Segundo Schweitzer e Souza (2018), a produção da queixa escolar individualiza aspectos complexos presentes na

educação que dizem respeito a dimensões políticas, pedagógicas e sociais que atravessam os processos. Esta produção histórica foi constituída ao longo de décadas de embates teóricos e explicações controversas, e, em grande medida discriminatórias, onde, no meio do jogo dos poderes, há a criança/adolescente/aluno como objeto.

As narrativas hegemônicas da queixa escolar têm produzido, ainda, o próprio reforço do fracasso escolar e dos sentimentos de inferioridade nos estudantes. Segundo Souza M. (2020), muitas das avaliações psicológicas que focam em testes de inteligência reforçam processos de exclusão já vivenciados pela criança na escola, como o de incapacidade. No lugar social de incapaz em que o aluno é colocado, geram-se sentimentos e processos de humilhação social e sofrimento ético-político (SOUZA, 2013). Por conseguinte, o estudante é estigmatizado diante de uma suposta incongruência em relação aos padrões escolares/educacionais. Configura-se assim a queixa e a demanda por alinhamento/correção que, por sua vez, justificariam os encaminhamentos.

A questão da queixa escolar em geral, de qualquer uma em particular, precisa ser analisada criticamente, o que implica não abstrair o contexto sócio-histórico-cultural em que se assenta a escola atualmente, principalmente a pública. Por essa razão, não é só o professor que produz a queixa, mas também o profissional que recebe o encaminhamento tem um lugar central neste processo complexo, tendo em vista que a ele se demandam explicações e intervenções que solucionem o suposto problema no sujeito, no mais das vezes dentro de uma lógica individualizante.

Esta lógica está em direta relação, ou mesmo dela deriva, com certas tradições do pensamento moderno liberal. Para o liberalismo, o indivíduo possui direitos inalienáveis que se sobressaem aos da sociedade, sendo necessário que cada um desenvolva individualmente suas capacidades. A questão da liberdade individual – sem desvalorizar toda a sua importância –, levada ao paroxismo descambou no individualismo, que é um valor central do liberalismo (BOCK, 1999). Assim, essa visão se tornou uma ideologia hegemônica, nos moldes já pontuados anteriormente, e que valoriza o indivíduo isoladamente e negligencia a totalidade das relações sociais de classe existentes (*Ibid.*).

Na estruturação dos discursos de queixa escolar o individualismo aparece com força, mantendo e reatualizando a visão liberal. Na atuação profissional,

perceber estes discursos é fundamental, pois há a necessidade de partir de “uma determinada concepção da natureza e da gênese da queixa escolar, entendida como aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização” (SOUZA B., 2020, p. 100). Mais uma vez, diga-se, trata-se de uma produção que se faz numa rede de relações entre diferentes atores sociais e que se estabelece num determinado contexto escolar.

Esta lógica de individualizar problemas de ordem social é um elemento do desenvolvimento histórico da educação formal no Brasil. As explicações ‘científicas’ para os fracassos escolares fizeram parte desse repertório ao longo do século XX. Primeiro vieram as concepções de viés racista, que identificavam sobre a cor da pele e numa suposta “inferioridade racial” os motivos do ‘não aprender’; depois, explicações de “carência cultural” que lançavam a culpa sobre a condição de pobreza e dos modos de vida dessa população (PATTO, 1999). Foi construída uma espécie de humilhação social sobre “crianças pobres e negras estigmatizadas como portadoras de deficiências intelectuais e afetivas por fracassarem num sistema escolar ineficiente” (GONÇALVES FILHO, 2020, p. 195).

O grande responsável por propagar este ideário foi o movimento higienista, que também foi construindo a ideia do especialista para tratamento/correção dos distúrbios. Assim, se “revela o caráter político-ideológico da atuação dos higienistas na produção do sentimento de incompetência dos pais, condição importante para o desenvolvimento de um mercado de trabalho para os especialistas, dentre eles os psicólogos” (SOUZA B., 2020, p. 101). O reconhecimento social do especialista reforçou os discursos individualizantes e discriminatórios que construíram as narrativas oficiais sobre o fracasso escolar e que perduram no imaginário social.

Assim, o próprio lugar do psicólogo na sua atuação profissional precisa ser questionado, tendo em vista a possibilidade de também se tornar um agente de exclusão. De acordo com Souza M. (2020), seus estudos têm revelado um número significativo de psicodiagnósticos de deficiência mental que não tem se confirmado no contato com as crianças, demonstrando, portanto, que há equívocos nas avaliações clínicas. Então, como se deduz da pesquisa de Souza M. (2020), concepções reducionistas da trajetória histórica da psicologia escolar ainda permanecem presentes em muitas práticas profissionais.

Somado a isso, as condições impositivas de uma sociedade imediatista têm exigido, cada vez mais, respostas e soluções rápidas aos problemas escolares.

Produz, ainda, o alargamento para a esfera educacional de um fenômeno presente na contemporaneidade, que é a chamada medicalização da sociedade. A queixa escolar, para além das individualizações e culpabilizações dos problemas escolares, também têm produzido outros fenômenos que colocam em questão os fundamentos das dificuldades de aprendizagem e dos processos de fracasso escolar, principalmente ao patologizar os comportamentos e os processos de desenvolvimento humano.

3.2 A patologização e medicalização da educação

Cada vez mais nossa sociedade tem sido medicalizada por todos os tipos de motivos como forma de tratar problemas de ordem psicológica e social. A prática frequente de prescrever medicamentos para solucionar os sofrimentos emocionais e impasses da vida deflagra a patologização dos comportamentos e dos modos de ser. Tal fato coloca em questionamento estes modos de vida atuais: escamoteia as problemáticas da vida cotidiana; exige uma permanente felicidade; patologiza as diversidades; cerceia as liberdades de ser; mascara as desigualdades sociais; acoberta os conflitos; impõe certos padrões de normalidade, dentre tantos outros aspectos.

Nosso foco nesta seção é promover um movimento de crítica sobre certos saberes que afirmam o viés organicista que patologiza a vida cotidiana e legitima a medicalização da sociedade como solução e tratamento aos dilemas de/do ser humano. Colocamos em debate alguns destes elementos de contradição da sociedade que resultam na medicalização de adultos, adolescentes, e, principalmente de crianças que apresentam dificuldades no seu processo de escolarização. Assim, também busca-se situar a própria definição de saúde no contexto da sociedade contemporânea e os desafios de construir práticas que atendam às demandas relacionadas ao sofrimento humano. No âmbito da educação, a medicalização escancara uma distorção de conhecimentos científicos e de práticas médicas.

A sociedade vem passando por um processo de patologização dos comportamentos e conseqüente medicalização da vida. Os modos de ser e estar de crianças, adolescentes e adultos são classificados dentro de critérios e dimensões da psicopatologia, onde a solução é o uso/consumo descontrolado e maciço de

medicamentos (SCARIN; SOUZA, 2020). A alternativa é vendida como saída para os inúmeros casos que chegam aos consultórios médicos.

O que impera nesta empreitada é o diagnóstico classificatório dado ao sujeito e que justifica certas práticas médicas. Muitas vezes o diagnóstico chega para legitimar uma suposta etiologia patológica dos comportamentos humanos destoantes da sociedade, transformando aspectos gerais do convívio diário em fenômenos do cuidado médico e da busca por uma cura (SCARIN; SOUZA, 2020). Aspectos como o trato da vida, os conflitos da convivência social e animosidades cotidianas são agora tornados como de ordem biológica, diagnosticados, para assim serem tratados.

Quando tomados dentro do campo educacional, podemos identificar com maior clareza que esse tipo de ação se dá sobre os comportamentos de indisciplina escolar. Anteriormente as condutas educacionais desviantes eram tratadas como problemas de aprendizagem e de criminalidade; foi somente com a consolidação do movimento higienista, do início do século XX, que tais questões começam a ser caracterizadas como de ordem patológica (PATTO, 1999). Desta forma, “a higienização na escola abriu caminho para que a saúde entrasse [...] tornando possível e aceitável a identificação e o encaminhamento ao médico de crianças com problema de comportamento” (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013, p. 209). E assim “proporcionando que todos os tipos de impasses pudessem ser considerados doenças ou transtornos” (*Ibid.*, p. 212).

Esse discurso, desafortunadamente ainda vigente, defende uma saída para os problemas da vida, uma cura que resolverá os males com que nos deparamos na realidade. As questões cotidianas aconteceriam por uma queda da vigência da saúde adequada e a alternativa medicamentosa traria a retomada da condição plena de bem-estar (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013). E nesse cenário a psicopatologia parece ser o elemento que se destaca na conjuntura atual da patologização da vida.

A definição de doença mental é bastante controversa e apresenta inúmeras dificuldades na legitimação dentro da psicologia. Como salienta González Rey (2007, p. 3) “a inexistência de uma representação ontológica a respeito da especificidade da psique humana é expressa também na ausência de uma definição do patológico”. O autor pontua que nas diferentes abordagens teóricas da psicologia também há impasses no posicionamento frente ao que venha a ser patológico e até a negar a existência destas patologias. Tais questões não se apresentam como

falhas científicas, mas sim, como especificidade da própria ciência psicológica e a definição de seu objeto de estudo que parte de uma gênese subjetiva (*id.*).

Diante de uma estrutura científica indefinida, a consolidação de outras áreas de conhecimento sobre o fenômeno da psique humana toma espaço. A medicina se constituiu como ciência moderna ocupando alguns espaços e normatizou o que é saúde e doença. Ela tem na psiquiatria a responsável por cuidar das supostas doenças mentais, dando um status biologicista e organicista à complexidade dos fenômenos humanos da subjetividade (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

Neste cenário os termos médicos e as práticas em saúde se proliferam num ritmo muito grande, colocando no estatuto do patológico, diversas dimensões da vida. Entendemos que o conceito de medicalização é importante para entender as distorções que se mostram em práticas que medicam a vida. Segundo Garrido e Moysés (2011), é sobre este contexto que a ideia de que alunos que não aprendem tem um problema em si justificaria a medicação de crianças, o que subjaz nesta visão, portanto, é a consideração de que todas as dificuldades escolares têm causas orgânicas que justificariam a intervenção médica.

Por isso, em termos gerais, medicalizar é transformar questões da vida social, como as dificuldades no processo de escolarização, em problemas de origem biológica/orgânica. Conseqüentemente, tratando o corpo/mente como se estivesse nestes as causas dos problemas enfrentados pelos sujeitos, e não nas relações sociais, políticas, econômicas e em suas conseqüências (GARRIDO; MOYSÉS, 2011).

O acobertamento destas problemáticas a partir da transformação em problemas de ordem patológica, é chamado de medicalização da vida e da sociedade. A medicalização pode ser definida, então, como “o processo no qual problemas que não eram considerados de ordem médica passaram a ser vistos e tratados como problemas médicos” (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013, p. 209).

A medicalização da sociedade direciona os problemas políticos e sociais para dentro do corpo, transforma em doença aquilo que é da vida. E por isso é necessário que se encontrem outras formas de solução para os problemas cotidianos, mormente os escolares, ainda que estas venham a ser muito mais complexas. Quando deixamos certos grupos profissionais definir o que é normal ou patológico, o conceito de saúde se restringe a determinados limites epistemológicos.

A consolidação de certas práticas científicas, ao longo da modernidade, estabeleceu a hegemonia de determinadas disciplinas e o poder de saberes como verdades absolutas. Criaram-se, desse modo, um amálgama de conhecimentos e de práticas inquestionáveis, como é o caso da tecnologia biologicista predominante nas ciências da saúde (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2013).

A partir da modernidade é a ciência que ditará as regras da vida cotidiana, cabendo à disciplina médica o atributo de definir os limites do saudável e do patológico, do normal e do anormal (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Configura-se, assim, outro elemento na construção da medicalização da sociedade que é o poder de determinados saberes sobre os indivíduos sociais. Ainda, segundo Firbila e Vasconcelos (2019. p. 2), “na construção da sociedade moderna o conhecimento sobre a doença deixa de estar nas mãos divinas e passa a ser domínio do saber médico”. O resultado disso é uma atuação que estabelece os padrões necessários ao bem viver, “através dessa atuação normatizadora da vida, a medicina assume, na nova ordem social que surge, um antigo papel [...] o controle social dos questionamentos” (*Ibid.*).

Os conhecimentos científicos desta disciplina tomam a dianteira, tornando a sua verdade como absoluta e irretocável; e os especialistas surgem como legitimadores de um saber que constrói um poder hegemônico. Assim, o “campo médico se especializa. A psiquiatria e a neurologia tomarão por seu objeto de saber/poder o comportamento. A psicologia se descola da psiquiatria, porém sem romper com sua filiação ao paradigma da normalidade” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 12). Neste cenário, o saber e a prática médica se tornam a principal legisladora da vida das pessoas até os dias de hoje.

Essa marca está intimamente ligada às raízes positivista e organicista que formaram as ciências modernas, como anteriormente dito quando tratamos sobre as concepções de ser humano. Tal herança histórica faz com que este campo de saber, que é a medicina, estabeleça sua compreensão dos fenômenos humanos sobre uma base linear e biologicista, pela qual “todos os aspectos da vida são determinados pelas estruturas biológicas que não interagem com o ambiente, retira do cenário os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade” (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 13). O modelo de saber que predomina reduz a complexidade e a diversidade da vida a mínimas partes orgânicas, estáticas e determinadas. Esse saber é caracteristicamente positivista.

Tal discurso linear sobre a condição humana se deu *pari passu* com a expansão da medicina ao longo dos últimos séculos. Essa ciência sempre esteve ligada a construção de um discurso de verdade sobre as dores da vida, localizando no corpo e transformando em doenças esses males sociais, para os quais o uso do medicamento seria a cura definitiva (ILLICH, 1975). Então, é o contínuo crescimento da área de intervenção da biomedicina que reconfigura os modos de ser e de vivenciar a vida como se estes fossem problemas do âmbito médico (TESSER, 2006).

Esta herança também se consolidou ao longo dos séculos ao relacionar o tratamento por medicamentos aos problemas psicológicos. Segundo Foucault (2010), a prática clínica da medicina usou da tradição de tratamento por remédio como forma de estabelecer seu discurso e papel de poder, normatizando e controlando os indivíduos tidos como loucos, dentro de uma ligação direta do tratamento com a origem da doença. Assim, no século XX essa área do conhecimento se torna quase um saber hegemônico, intocável e inquestionável, produzindo relações de poder em que a doença se estabelece como a gênese de todas as disfunções sociais, e, por conseguinte, medicalizada pela tutela da medicina (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

A construção desse lugar de poder está muito ligada às tais explicações biológicas para os modos de ser não aceitos na e pela sociedade. Contraditoriamente, esta lógica parece ir contra o próprio progresso da ciência nas últimas décadas, ao se retomarem reducionismos que pareciam superados, retornaram também “antigas preocupações referidas às ‘condutas indesejadas’, criando novas estratégias explicativas que reiteram muitas das teses do determinismo biológico clássico” (CAPONI, 2007, p. 344).

Por isso, falar de medicalização da sociedade e da educação é também discutir sobre a origem de certos saberes que se configuram hegemônicos hoje na nossa sociedade. Saberes dos quais determinam práticas quase inquestionáveis, por mais que se possam apresentar elementos que contrariem e/ou contradigam certas posturas profissionais. Falamos de um poder estruturado e estruturante de nossa sociedade, que medica e medicaliza todas as formas de ‘ser’ destoantes do que se considera como convívio normativo predominante, com seu viés biologizante (TOASSA, 2012). O contexto escolar não foge à regra, bem ao contrário, é um dos lugares privilegiados em que a patologização dos comportamentos ganha mais

força, em que o diagnóstico vem como o veredito final dos fracassos e os tratamentos medicamentosos são postos como a solução.

A ordem biológica e orgânica é a palavra da vez, os comportamentos são enquadrados em catálogos e identificados como doenças, sendo o primeiro e principal tratamento a medicação. O diagnóstico tem uma função que coloca em questão vários aspectos da existência humana e dos comportamentos habituais. Na literatura médico-científica sobre o tema há um reducionismo das questões de aprendizagem a um viés organicista e biologicista que desconsidera outros aspectos intrínsecos e fundamentais para compreender a complexidade dos fenômenos educacionais (SCARIN; SOUZA, 2020). Essa marca presente na literatura se evidencia na prática que medicaliza os problemas do 'não aprender' e das indisciplinas na escola.

Moysés e Collares (2013) pontuam que a invenção das doenças do não aprender tem o intuito de prover os ganhos monetários ao justificar uma série de serviços especializados e prescrição de medicamentos, promovendo a ampliação de um mercado econômico em saúde. A explosão de diagnósticos dos distúrbios da aprendizagem e do comportamento nos Estados Unidos, a partir da década de 1980, se reverberando no Brasil em meados dos anos 2000, evidencia uma empreitada da indústria do diagnóstico também na educação (*Id.*).

Os distúrbios da aprendizagem e do comportamento mais comuns de serem diagnosticados e classificados como disfunções neurológicas são: a dislexia; transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); transtorno do espectro autista (TEA); transtorno de oposição desafiante (TOD) (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Apesar de ainda não haver comprovação científica que sustente a existência de tais alterações neurobiológicas, nem o tratamento eficaz com medicamentos psicoestimulantes; mesmo assim, os conhecimentos científicos que fazem a crítica a tal prática, precisam provar a inexistência de algo que nem mesmo ainda foi realmente provado como existente (*Ibid.*).

Pode parecer um absurdo científico, mas o fato é que não há evidências científicas que comprovem a existência biológica dos tais transtornos de ordem escolar e de aprendizagem. De fato, clinicamente não há nenhuma forma até hoje de se identificar a etiologia dos transtornos de aprendizagem; o diagnóstico é aferido somente pela observação clínica de terceiro a partir do relato da criança ou de seu responsável (CRUZ *et al.*, 2016). Segundo Scarin e Souza (2020), as nomenclaturas

diagnósticas surgiram exatamente da dificuldade de se comprová-las, tendo em vista que são resultados de consensos de cientistas e associações médico-psiquiátricas estadunidenses da década de 1980, que se consolidaram ao longo das décadas subsequentes.

Entretanto, tais supostas patologias estão presentes no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – (DSM IV), cuja quinta versão foi lançada recentemente (DSM V). Este manual é o principal instrumento de diagnóstico usados no mundo todo. No DSM podemos encontrar as mais várias descrições de comportamentos tidos como de origem patológica. Esse fato, por sua vez, proporcionou um aumento nos diagnósticos de tal modo que praticamente qualquer pessoa, em algum momento da vida, pode se encaixar nos critérios clínicos.

Conseqüentemente, há um aumento no número de pessoas diagnosticadas com tais transtornos nas últimas três décadas. No caso dos Estados Unidos, só com diagnóstico de TDAH, da década de 1980 até início dos anos 2000, o aumento é de mais de 1.300%, chegando em 2007 a quase 5 milhões de crianças tomando Ritalina®, principal medicamento receitado para tal transtorno (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Ainda, na realidade brasileira não é diferente, somos o segundo lugar no mundo no consumo do metilfenidato, substância psicoativa dos medicamentos Ritalina® e Concerta®; sendo medicamentos muito vendidos no país, em 2010 eram mais de 2 milhões de caixas (*Ibid.*). Atualmente a média dos últimos cinco anos é de mais de 1,5 milhão de caixas vendidas por ano de metilfenidato (ANVISA, 2021).

Diante dessas constatações de que se tratam transtornos de aprendizagem, mesmo sem haver uma clara comprovação científica, o diagnóstico e o consumo de medicamentos para tratar o suposto mal se tornaram uma verdadeira epidemia a nível mundial. Num diagnóstico médico e respaldado por um manual reconhecido internacionalmente, o uso dos medicamentos como solução se torna a estratégia privilegiada sobre os problemas escolares identificados no estudante.

O resultado que se tem visto é uma verdadeira patologização de questões da vida cotidiana, as quais, de fato, nada tem de patológico. Isso ocorre não apenas em relação aos diagnósticos de TDAH, mas também em relação aos demais supostos transtornos já descritos e os novos criados e classificados nosologicamente (CRUZ et al. 2016). Se hoje vivemos uma verdadeira epidemia de diagnósticos de crianças e de adolescentes com transtornos de aprendizagem e de

comportamento, é porque nesse lugar de poder, um saber médico ainda segue intocável e inquestionável.

Afinal, quem ganha com tantos diagnósticos e com o tratamento medicamentoso é a indústria farmacêutica que pratica grandes *lobbys* no sistema político e junto a profissionais da saúde. Segundo Lima e Caponi (2011), nesta investida da psiquiatria dentro do público infanto-juvenil, os grandes laboratórios patrocinam pesquisas e desenvolvem medicamentos, promovem congressos, capacitações profissionais de médicos; entretanto essa indústria visa o lucro e aí se evidencia um conflito de interesses. Essa grande força-tarefa da indústria farmacêutica na área da psiquiatria tem o intuito de adentrar o espaço escolar e precocemente diagnosticar e medicar crianças e adolescentes.

Nesse panorama, quais as definições de saúde que estão em jogo e quais as que temos que buscar numa sociedade menos medicalizada? Qual é o ponto de chegada que devemos ter ao debater tais questões? Segundo Gaino *et al.* (2018), a Organização Mundial de Saúde definiu em 1947 que “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou enfermidade”. Os autores ressaltam que essa Organização indica que tal condição é prerrogativa dos direitos fundamentais e possíveis às garantias de direitos sociais, e desenvolvida pelo Estado ao promover e proteger a saúde de seu povo.

Desta forma, é imprescindível considerar os fatores multideterminados e as práticas multidisciplinares que conceituam saúde. Isso porque, além de estabelecida como acesso a um direito e chancelada pelo Estado, devemos considerar não apenas o tratamento e a eliminação de doenças, mas, principalmente a promoção de condições plenas para uma vida saudável. Porém, de acordo com Gaino *et al.* (2018), ao longo do tempo o conceito recebeu muitas críticas, sendo colocado em vários tipos de controvérsias, como o próprio conceito de saúde e a mudança de paradigma, enquanto produção social.

No que tange ao conceito brasileiro de saúde, a partir da redemocratização do país na década de 1980, as conferências de saúde foram se tornando palco de definições mais complexas e ampliadas. A inclusão de fatores como educação, trabalho, situação de moradia, acesso à renda e sistema de saúde; bem como, considerados em princípios de universalidade, integralidade e equidade em que se

refere ao cuidado em saúde (GAINO *et al.* 2018), tornaram o conceito ainda mais complexo.

Outro elemento muito presente na definição em saúde, e, em especial, de saúde mental é a definição contida na medicina e psiquiatria que coloca em oposição ao patológico e à loucura (GAINO *et al.* 2018). Assim, a definição de saúde mental pode ser assentada em dois paradigmas de discussão e disputa epistemológica: o paradigma biomédico e o paradigma da produção social de saúde. No primeiro, a atenção é exclusiva para a doença, em destaque para a loucura como objeto de estudo essencial da psiquiatria; já no segundo, a saúde é contemplada de forma mais complexa e integrada a fatores socioeconômicos e culturais (GONZÁLEZ REY, 2011; GAINO *et al.*, 2018).

O que temos então é uma clara disputa teórica sobre os rumos e as formas de desenvolver a saúde nos sujeitos. Por isso, buscamos de uma forma ainda que resumida ao longo deste tópico, fazer alguns apontamentos sobre as orientações biomédicas e direcionamentos a uma compreensão mais ampliada de saúde como uma produção coletiva e diversa dos modos de vida. Alinhamos nossa concepção de saúde à perspectiva de González Rey (2011, p. 28), que entende as redes complexas em desenvolvimento, “como configurações de um conjunto de processos diferentes que, em um momento particular, facilitam ou impedem à pessoa a geração de alternativas saudáveis diante de experiências vividas”.

A questão da produção dos modos de ser e estar dos sujeitos, no nosso foco de estudo, que é o dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito escolar, exige algumas análises de paradigmas vigentes, como tentamos apresentar. O estabelecimento de padrões de normatização e criação de transtornos mentais e de aprendizagem, que não apresentam consistência científica comprovada tem de ser posto em questão.

O sofrimento da estigmatização de pessoas diagnosticadas, medicalizadas, culpabilizadas, exige que se abram espaços para discussões éticas acerca da atuação profissional dos agentes de saúde que recebem as demandas escolares. Com efeito, quando falamos sobre a medicalização da educação, estamos transpondo o debate dos transtornos psicológicos da dimensão somente orgânica para as dimensões do social e do macrossocial, onde, de fato, se dão as construções estruturais da sociedade.

Desta forma, queremos ter provocado algumas reflexões fundamentais para quem atua neste campo da educação e no que se entende sobre saúde e doença como produções sociais. Isso tendo em vista que há tentativas de controle dos corpos dentro desse ambiente como justificativa para práticas que violam a própria dignidade humana.

4. A TEORIA E O MÉTODO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os elementos metodológicos que viabilizaram a pesquisa a partir dos aspectos característicos e procedimentos técnicos, bem como a abordagem teórica que fundamentou o processo de investigação e análise dos dados. Não somente descrevendo elementos metodológicos, o capítulo tem também o intuito de fornecer a credibilidade técnica necessária para legitimar a prática científica. Importância ressaltada aqui, tendo em vista a conjuntura atual de discursos negacionistas que tentam desqualificar a ciência e que se proliferam em vários âmbitos da sociedade.

Na trajetória científica o pesquisador tem o compromisso ético não só de evidenciar seus métodos de investigação, mas também de respaldar teoricamente estas técnicas como científicas. Como ressalta Minayo (2002, p. 12), “o labor científico caminha sempre em duas dimensões: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas”. Nesta trajetória, a veracidade das descobertas se materializa no rigor de sua *práxis* e nos fundamentos que a validam.

Dentro destas condições o conhecimento tem o estatuto de legitimidade validado pelo seu rigor metodológico. Desta maneira, é imprescindível admitir que o conhecimento é transformador, mas também compreendendo “que qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (MINAYO, 2002, p. 12), e por isso paradoxalmente provisório e manipulável. As explicações metodológicas são os passos da responsabilidade científica que, esperamos, possam dar legitimidade ao trabalho que desenvolvemos.

A utilização da teoria e do método das representações sociais dentro desta pesquisa também tem o intuito de compreender esta relação de forças entre o conhecimento científico e as reconfigurações do senso comum – onde também habitam os discursos negacionistas. As representações sociais são a forma habitual que as pessoas e grupos sociais têm para criar e dar explicações e fatos compatíveis aos seus universos de familiaridade, inteligibilidade e de facilitação das práticas na vida cotidiana, fornecendo possibilidades de agir e pensar de maneira coerente ao contexto presente dos indivíduos (JODELET, 2019; 2001).

As representações revelam a íntima relação do sujeito com o social, seus conceitos estabelecidos e também em constante transformação pelas interações sociais. As representações sociais estão, portanto, na própria relação do individual com o social, e são a reprodução dialética da cultura e da atividade humana que constrói tanto o mundo como a si mesmo (GUARESCHI, 2008).

Tendo como propósito conhecer esse percurso representativo em relação ao objeto da pesquisa ora relatado, optou-se pelo aporte teórico-metodológico desta teoria. Assim, o presente capítulo apresenta conceitos centrais da teoria das representações sociais que servirão de baliza para a análise do material empírico.

O texto está dividido em três seções: conceitos centrais; produções científicas e procedimentos técnicos. No primeiro, aborda-se o método e seus conceitos fundamentais, com ênfase na abordagem culturalista. No segundo, se faz uma discussão sobre trabalhos recentes correlacionados à temática da dissertação, cujo aporte metodológico tenha sido o da teoria das representações sociais. Por fim, no terceiro tópico descrevem-se os procedimentos da pesquisa.

4.1 A teoria e o método das representações sociais

O estudo das representações sociais possibilita o rompimento com reducionismos e dicotomias da realidade social, na medida em que identifica o processo de construção dos saberes hegemônicos da sociedade constituídos ao longo da história. Por esse caminho, conhecer as representações sobre certos aspectos do cotidiano é também acessar os saberes estabelecidos e cristalizados que direcionam determinadas práticas humanas, como as de cunho profissionais. Por mais balizadas que devam ser cientificamente, as práticas profissionais também são atravessadas pelas representações do senso comum, assim, também configuram limites que necessitam ser evidenciados.

O método das representações sociais permite acessar um universo subjetivo de diferentes interpretações, concepções e entendimentos construídos socioculturalmente e que direcionam as práticas sociais dos indivíduos (ALMEIDA, 2009). Elas dizem respeito à produção subjetiva sobre a realidade social, “é uma produção humana de caráter simbólico e de sentido que, dentro da ‘realidade social’ em que o homem vive, lhe permite as diferentes opções de vida cotidiana e de seu desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 70).

A teoria das representações sociais tem seu surgimento na década de 1960, a partir da tese de Serge Moscovici sobre o modo como a psicanálise se popularizou na sociedade francesa. A psicanálise, no seu estatuto de ciência, se consolida não só no meio intelectual, com os debates em torno de todas as suas construções teóricas; mas também no meio social em geral, com a popularização de seus termos, conceitos e práticas (DOTTA, 2006).

O estabelecimento da psicanálise, segundo Moscovici (2012), além de seu atributo de área de conhecimento, também se consolida enquanto modo de ser de certa cultura, ao incorporar em suas práticas elementos dessa teoria. Assim, a psicanálise “do mundo das ideias, passou a habitar, ingressar na vida, pensamentos, condutas, costumes e universo das conversações de um grande número de pessoas” (DOTTA, 2006, p. 14).

O estatuto científico que retira, analisa e interpreta a realidade, acaba por ser assimilado pelo senso comum, à sua maneira, dentro de seus critérios e significados coletivos. Ou ainda, “o fato ou a situação como uma formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo critérios variados em um contexto social determinado” (DOTTA, 2006, p. 16). É sobre essa reconfiguração da psicanálise no senso comum que motivou Moscovici a construir uma teoria das representações sociais.

Nosso estudo tem relação parecida ao desenvolvido por Moscovici, são determinados conhecimentos científicos tomados no senso comum e trazem consequências importantes para a vida cotidiana. No caso desta pesquisa, as representações sociais de profissionais da saúde, direcionam para dimensões ainda mais complexas onde estão em jogo uma legitimidade e um respaldo que tais profissões trazem consigo.

As representações sociais estão presentes na vida e exercem influência transversal em nossas práticas do dia a dia, seja no âmbito particular e/ou profissional. Como salienta Jodelet (2001, p. 17), “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma decisiva”. Por isso que seus estudos são tomados de relevância, ainda mais quando abordando fenômenos fundamentais em determinados campos de atuação profissional, como é o caso da investigação realizada neste estudo.

No escopo das recepções populares e mesmo às vezes técnicas das práticas profissionais, “a falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o aparecimento de representações que vão circular de boca em boca ou pular de um veículo de comunicação a outro” (JODELET, 2001, p. 21). É imprescindível observar, segundo essa autora, que a constituição de representações está interligada por processos de informação e formação de discursos e imagens midiáticos, que vão se consolidando popularmente em condutas e em diversas organizações da vida prática.

Assim, esse conhecimento adaptado não é colocado numa categoria de inferioridade em importância, mas como saber de significativo valor ao transportar para o senso comum o conhecimento científico. Nesta tomada de posição há o reconhecimento de um novo tipo de conhecimento com suas adaptações, interesses e critérios dentro de determinado contexto social e cultural. É nesse pano de fundo que as representações sociais surgem como “uma mudança historicamente decisiva na gênese de nosso senso comum” (MOSCOVICI, 2012, p. 25), em que tal conhecimento se desloca no sentido da socialização.

Ao adentrarmos de forma mais direta à sua compreensão, as representações sociais têm o intuito, enquanto fenômeno, de socializar conhecimentos de forma a torná-los familiarizados, pela reconstrução de elementos dispostos em categorias de valores, noções e regras compatíveis a padrões em que a linguagem e o simbólico aparecem como mediadores desse processo (JODELET, 2001; JODELET; LOPRETE, 2015). Afinal, a linguagem traz os fluxos de associações que são projetados sobre a realidade social, exprimindo o campo do representativo, do simbólico, “por isso uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

As representações são expressas de forma objetiva, reconfiguram o mundo real a partir da dimensão cognitiva/subjectiva, exprimindo-se no meio social das relações. Segundo Moscovici (2012, p. 39), trata-se de entidades quase tangíveis, que “circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente, através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”. O fenômeno em si pode ser compreendido como o resultado da significação estabelecida e materializada nas relações sociais.

De maneira objetiva, as representações sociais definem conceitos e significações que dirigem comportamentos e atitudes dos indivíduos. Um meio de comunicação codificado para facilitar as interlocuções e desenvolver a sociabilidade

compatível entre as pessoas dentro do que é valorizado socialmente. São as falas, gestos, ações, interações desenvolvidas no cotidiano que representam a maior parte das relações sociais, das produções de objetos, dos fenômenos e consumos da sociedade.

Os fluxos de conhecimentos afirmados em determinada cultura são abalados pela entrada de um material estranho àquilo em voga e que vira objeto de atenção, produzindo então certa instabilidade na estrutura de saber hegemônica. Tal instabilidade é acionada para absorver o material dentro de seus fluxos de conteúdo de modo a modificá-lo para adaptar-se ao arranjo presente naquele contexto. Para Moscovici (2012), a natureza da adaptação nada mais é que tornar familiar o material estranho existente, para isso o material é transformado a partir de algo compatível com a estrutura já familiar.

Todo esse processo caracteriza a dimensão psicológica dos fenômenos das representações sociais ao se verificar esta transformação psíquica de estranho em familiar. A consolidação da representação está em aproximar e tornar presente no nosso universo interno, o objeto que de certa forma é estranho e/ou ausente (DOTTA, 2006). Para sua constatação é necessário que haja uma série de interações, relacionamentos e movimentações com outros materiais e objetos do contexto social estabelecido, acrescentando-o e tomando elementos destes (*Ibid.*).

Esse material absorvido ao sistema de representações forma uma estrutura na qual há a figura e o significado. Moscovici (2012) pontua que toda a representação social ao ser estabelecida, configura-se em algo que é explícito/figurativo e ao mesmo tempo implícito/significado. Dentro desta estrutura há a constituição de dois elementos consequentes chamados de ancoragem e de objetivação.

Na ancoragem o elemento reduz ideias estranhas a categorias e a imagens comuns, tornando-as familiares ao sujeito, ou seja, encaixa aquilo que é incomum dentro de categorias familiares ao ideário individual, o qual, por sua vez, está atrelado a determinado contexto social (MOSCOVICI, 2003). Trata-se da transformação de “algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (*Ibid.* p. 61).

Neste processo de ancorar um objeto que se mostra estranho aos nossos olhos, nós o classificamos e damos nomes caracterizadores para tal, de modo a se

tornarem mais familiares e menos ameaçadores. Pois, quando categorizamos algum objeto, pessoa ou comportamento, significa que estamos escolhendo um dos paradigmas que temos na nossa memória e determinando uma relação com ele (MOSCOVICI, 2003). Desta forma, quase todos os elementos e fenômenos de nossa experiência são rotulados, aspecto que pode culminar na estigmatização de pessoas e grupos sociais estranhos aos nossos paradigmas.

Mas, o que seria esse paradigma comum a um grupo ou comunidade a ponto de construir essa ancoragem? Como ele se produz? Eis, pois, a importância do outro elemento apontado por Moscovici (2003): a objetivação.

A objetivação pode ser descrita como o sistema que padroniza o estranho em categorias específicas baseadas no consenso social. Ela une o não-familiar com a realidade, materializando diante de nós aquilo que é abstrato e remoto em algo palpável através de palavras, pensamentos e ações (MOSCOVICI, 2003). Assim, a objetivação visa “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na verdade, formar opinião”; como também, busca “descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (*Ibid.* p. 70).

A base principal da objetivação é preencher aquilo que se mostra vazio de significado, dar visibilidade para aquilo que é turvo e opaco, é alinhar aquilo que está disperso na compreensão e dar um entendimento único e decifrador ao fenômeno desconhecido (JODELET, 2001). Ainda de acordo com a autora, esse processo se dá pelas etapas de construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização.

O conhecimento estranho só é transformado em algo conhecido quando ele afeta em nosso íntimo. É por isso que as representações sociais devem ser estudadas levando em consideração elementos de ordem afetiva, mentais e sociais e integradas ao sistema de cognição, linguagem e comunicação (JODELET, 2001).

Desta forma, é imprescindível considerá-las como elementos da realidade objetiva, que afetam os indivíduos em suas emoções e nas relações sociais. Como salienta Spink (2008, p. 121), as representações sociais são a expressão da realidade subjetiva dos indivíduos em seus afetos exteriorizados, “são, neste sentido, estruturas estruturantes que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social”.

A teoria pode se desdobrar em diferentes abordagens a partir das perspectivas conceituais constituídas desde a sua criação na década de 1960. De acordo com Nogueira e Grillo (2020), podemos destacar três abordagens teóricas que seguem o desenvolvimento dos estudos em diferentes formas de investigação.

A primeira é a estrutural, de Jean Claude Abric. Nesta abordagem “as representações são uma organização significativa e não apenas reflexo da realidade, de modo que a representação é um sistema de interpretação do que é vivido que rege as relações e irá determinar os comportamentos e as práticas dos sujeitos” (NOGUEIRA; GRILLO, 2020, p. 12). E ainda, tendo “como o objetivo de analisar os conteúdos sócio cognitivos que se organizam e se estruturam em torno do sistema central (ou núcleo central) e periférico” (*Ibid.*).

A característica principal é a base estrutural estável e imutável do núcleo central, que fornece à abordagem certo nível de regularidade. O núcleo central seria construído a partir dos fundamentos culturais dos modos de vida e se organizariam de forma a conceber a realidade objetiva, como algo mais ‘fixo’ na estrutura cognitiva deste; já o sistema periférico designa uma estrutura de algo mais maleável e que permitem sua adaptação diante de elementos novos da realidade (NOGUEIRA; GRILLO, 2020).

Uma segunda abordagem é a societal de Willen Doise, a qual está esquematizada a partir das dinâmicas sociais e de interação dos sujeitos e grupos (NOGUEIRA; GRILLO, 2020). Segundo os autores, “seu objeto de estudo se situa na interface do indivíduo e do coletivo, possibilitando admitir explicações tanto em nível psicológico quanto social” (*Ibid.*, p. 11).

A característica principal desta abordagem se localiza na valorização das representações compartilhadas em determinado grupo e que validam certa ordem social. Essa abordagem propõe quatro níveis de análise: 1) o nível dos processos intraindividuais, que tem a ver com a organização dos sujeitos nas suas experiências cotidianas; 2) o nível dos processos interindividuais, ligado às formas de interações; 3) o nível das posições dos sujeitos nas relações sociais; 4) o nível dos sistemas de crenças e valores morais (NOGUEIRA; GRILLO, 2020).

Outra abordagem é a culturalista, a qual está fundamentada nos estudos de Denise Jodelet e busca maior integração dos processos sociais e culturais. Sua constituição tem o intuito de “[...] unir os limites de pensamento que centravam as discussões ora no sujeito ora no social para se compreender as relações e

representações sociais que se constroem a partir desta interação” (NOGUEIRA; GRILLO, 2020, p. 11). Seu objetivo parte de quatro questões relacionadas às representações: 1) identificação dos discursos; 2) compreensão das práticas sociais; 3) análise dos documentos de validação; 4) discursos midiáticos de manutenção e/ou transformação.

Esta última abordagem foi aqui a base pela qual o trabalho ora relatado na forma de dissertação de mestrado, encaminhou-se ao processo de compreensão das representações sociais sobre aprendizagem e desenvolvimento humano dos participantes da pesquisa. A abordagem culturalista tem na intersecção entre sujeito e social a base de interpretação das representações, construídas nestas relações social e cultural estabelecidas historicamente (BERTONI; GALINKIN, 2017).

É preciso considerar que as representações sociais são elementos de uma realidade e que só têm valor dentro da rede de significados sociais que as validam como verdadeiras. Como descreve Jodelet (2001, p. 22), trata-se de “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, torna-se importante atentar para como as representações são validadas dentro daquele sistema social, afetadas por um conjunto de maior complexidade que se impõe ao sujeito, definindo os limites e possibilidades de tais significações.

Essa maior complexidade também exige que o pesquisador contemple elementos afetivos, emocionais e sociais. Para compreender de modo mais amplo as representações sociais é fundamental a percepção destes elementos que os indivíduos trazem nos seus discursos, assim como sua linguagem e maneiras de comunicar as informações (JODELET, 2001). A integração das dimensões social e cultural, indiscutivelmente integradas à dimensão histórica, fornece o substrato de produto e processualidade das representações sociais, aspectos esses contemplados na abordagem culturalista, justificando assim sua utilização neste estudo.

Entretanto, não podemos tomar uma representação social apenas como uma simples marca do social e cultural na subjetividade. De acordo com Jodelet (2001, p. 22), “as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade”. Essa elaboração

é exatamente a transformação que o objeto e/ou fenômeno sofre ao ser apropriado pelos indivíduos ou grupos, originando características próprias ao fato apresentado.

Diferentes processos que vão se delineando como fenômeno cognitivo singular, “envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas” (JODELET, 2001 p 22). Assim, o estudo das representações sociais se mostra relevante, pois é ponto de interação humana com sua cultura e que materializa a vida afetiva, intelectual, individual e social.

A análise das representações sociais também precisa se atentar para a qualidade de processo dos fenômenos representativos que estão em constantes mudanças e interação. A autora reforça o caráter processual da ação do indivíduo sobre sua realidade e complementa afirmando que “nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte - os processos – e constituído – os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social” (JODELET, 2001, p. 22).

Quando determinados conhecimentos científicos entram em conflito com outras dimensões interpretativas do indivíduo, inevitavelmente as representações sociais entram em cena para assimilar tais conhecimentos. Sobre este ponto Jodelet (2001, p. 22), esclarece que nestes momentos as representações “intervém em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais”.

No caso dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento humano, na própria Ciência há diversas teorias e concepções divergentes, cada qual querendo se colocar como a principal. Isso quando levado à dimensão representativa, tendem a ser ainda mais destoante diante das reconfigurações carregadas de valores morais e ideologias existentes, que distorcem a compreensão científica dos fenômenos.

Este processo de reorganização das condutas, as representações sociais podem exercer uma influência tamanha que os aportes do meio social do profissional se sobressaem aos de cientificidade. E isso, por sua vez, leva a consequências importantes para a intervenção do indivíduo sobre algum evento do cotidiano. No estudo de Zangrande (2021) sobre fracasso e sucesso escolar, as representações sociais de professores são identificadas pela autora como elementos

que interferem num pensamento crítico sobre realidade social, influenciam em resultados mais eficazes como agentes de transformação das relações escolares e de aprendizagem.

No caso aqui delineado da queixa escolar, ao observar as contribuições possíveis, as representações sobre aprendizagem e desenvolvimento podem determinar intervenções profissionais mais eficientes para auxiliar na transformação daquela realidade. E isso pode se dar por meio de intervenção com a criança em seu processo de aprendizagem, com a escola em seus métodos de ensino, ou até nas relações sociais que podem estar prejudicando os processos escolares.

Diante da complexidade das representações sociais, onde estão contidos todos os tipos de atravessamentos sociais e subjetivos, ainda mais num mundo onde os fluxos de informação e a dinâmica da vida se tornam cada vez mais intensos. Isso exige do pesquisador habilidades para captar um conhecimento que não pode ser classificado como inferior e/ou simples; mas apenas diferente. Nas palavras de Jodelet (2001, p. 29), “trata-se de um conhecimento ‘outro’, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela. Sua especificidade, justificada por formação e finalidades sociais”.

Identificar a lógica que leva os indivíduos a seguirem determinadas práticas sociais e a reproduzirem certos modelos, se torna imprescindível na interpretação científica da realidade. Desta forma, o pensamento individual e coletivo expresso nas representações, “constitui-se em objeto de estudo epistemológico não apenas legítimo, mas necessário para compreender plenamente os mecanismos do pensamento, além de ser pertinente para tratar do próprio saber científico” (JODELET, 2001, p. 29).

O diagnóstico, que é um dos temas discutidos na presente pesquisa, pode também reproduzir demandas e pressões sociais/institucionais que exigem certas respostas. Nesse sentido, quando nos deparamos com uma realidade onde crianças e adolescentes são facilmente diagnosticados com algum transtorno, há que se observar como em determinado contexto sociocultural certos comportamentos e modos de ser são representados como normais ou patológicos

Face o exposto, defendemos que o conhecimento de representações sociais possibilita compreender a subjetividade e a subjetivação do sujeito. Mais que isso, trata-se do conhecimento de uma produção subjetiva que está contida na subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2006). Ainda, as representações

são atravessadas por unidades inseparáveis do simbólico e do emocional que produzem o sentido subjetivo, isto é, uma configuração individual, o qual está sempre influenciado pela experiência vivenciada no contexto social de significações (*Ibid.*).

Também justificamos a utilização da teoria das representações sociais como marco teórico-metodológico para esta pesquisa, porque entendemos que é possível estabelecer relações com a psicologia histórico-cultural no tocante à análise da construção de sentidos subjetivos na realidade objetiva, demonstrando que tais bases teóricas dialogam congruentemente. Como afirma González Rey (2006, p. 74), “o sentido subjetivo representa a forma como a realidade torna-se subjetiva e está sempre alimentado por uma experiência vivida”.

4.2 A teoria das representações sociais na pesquisa em psicologia e educação: um recorte bibliográfico sobre o tema

A atualidade da teoria é destacada num breve levantamento bibliográfico apresentado a seguir, que justifica o uso da metodologia. Neste tópico nos apoiamos em Jodelet (2001), para quem uma teoria confiável apresenta três características: a vitalidade (número considerável de trabalhos produzidos); a transversalidade (utilização da teoria em diferentes áreas de conhecimento); a complexidade (a diversidade de elementos constitutivos do processo representativo).

A utilização desse método na pesquisa em psicologia e em educação tem se mostrado de vantajosa utilização. Segundo Teixeira e Algeri (2011), a abordagem das representações sociais traz grandes contribuições para as ciências humanas ao fornecer bases eficientes de informações sobre determinados grupos e áreas de atuação profissional. Os autores citam relevante número de estudos no campo da saúde pública e educação, destacando a variedade de temas nas quais abrangem os estudos.

A proposta nesta seção é seguir caminho semelhante e conhecer um pouco da produção científica atual na área. O intuito é apresentar as produções mais recentes sobre a abordagem das representações sociais, fazendo relação ao tema e objetivo da pesquisa. Para tanto, realizamos uma revisão de artigos científicos publicados nos últimos cinco anos na base de dados *Scielo*. Como resultado à menção de ‘representações sociais’ foram identificadas mais de 400 publicações.

Entretanto, o uso do termo de forma genérica e os artigos repetidos, sugerem que o número de artigos que trataram propriamente da teoria deve ser menor.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em outubro de 2021 e como forma de encontrar os artigos pertinentes ao estudo aqui proposto, usamos o descritor principal 'representações sociais'; seguido de palavras-chave relacionadas aos objetivos. Os descritores secundários foram as palavras-chave: 'queixa escolar' (0 resultados); 'fracasso escolar' (1 resultado); 'medicalização' (3 resultados); 'aprendizagem' (16 resultados); e 'desenvolvimento humano' (2 resultados). O total de materiais encontrados foi de 22 artigos.

No entanto, a partir da leitura do resumo e da introdução, somente 7 artigos foram selecionados para análise, tendo em vista atender aos critérios estabelecidos e/ou que se repetiram em outro filtro. Seguimos uma breve análise dos principais elementos encontrados e alguns aspectos relevantes nos estudos.

Na organização dos elementos foram definidas algumas categorias que facilitaram a análise dos artigos, encontrando as similaridades e especificidades relevantes. Na primeira categoria: 'argumento para fundamentar os objetivos', observou-se que a argumentação sobre a importância/relevância do uso e a fundamentação das representações sociais estava diretamente relacionada aos objetivos.

Todos os estudos tinham como objetivo principal conhecer as representações sociais sobre alguma 'coisa' (algo ou alguém), e sempre a apresentação dos conceitos e justificativa das representações sociais de alguma maneira faziam menção a como aquela 'coisa' se apresenta na realidade. Por exemplo, os artigos que tratavam de fenômenos relacionados às práticas profissionais deram maior ênfase às interferências que as representações sociais produzem sobre a atuação profissional.

No artigo de Gamboa, Cisnero-Cohernour e Riveroll (2019, p. 3), ao tratarem sobre o fracasso e sucesso escolar, os autores pontuam que as representações sociais são o eixo que fundamenta o argumento do fracasso e sucesso escolar. Os resultados apresentados apontam que as experiências estão alocadas sobre representações de esforços individuais e de trabalho persistente dos indivíduos. O estudo denota representações que individualizam a problemática, o que acarreta práticas profissionais insuficientes, pois há evidente limitação da representação diante da complexidade do fenômeno escolar.

Ainda dentro dessa categoria, observamos alguns estudos de representações sociais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. De forma geral, o processo de constituição do ser humano foi representado a partir de diferentes temáticas: 'saúde mental'; 'microcefalia'; 'competências cognitivas'; 'língua'; 'infância'.

Em tais estudos, as representações sociais são apresentadas sob o prisma da relação com o meio que pode ser limitador ou potencializador da constituição do ser humano. O estudo de Amaral *et al.* (2021, p. 167) sobre microcefalia, “reconhece a importância de abordar tais processos com enfoque na teoria das RSs, pois ela é relevante, tendo em vista que envolve níveis intrapessoal e interpessoal de análise”.

Outra categoria definida foi 'metodologia'. Nesta, verificou-se uma diversidade de métodos de coleta e análise de dados baseados na teoria das representações sociais. O uso de associações de palavras foi a estratégia mais utilizada. Neste método, o pesquisador lança uma palavra indutora, ou conceito/frase indutora para a entrevista, daí o participante de pesquisa vai desenvolvendo suas representações sobre tal assunto com pontuações ocasionais do pesquisador. Nos chamou a atenção esse instrumento, pois as pesquisas puderam explorar, por meio desta técnica, elementos quantitativos, com frequências de palavras centrais das falas; como também dados qualitativos, já que transponham a diversas simbolizações sobre a temática.

Uma terceira categoria contemplada foi 'temática e resultados'. Nesta, foram observados alguns resultados dos estudos que são pertinentes a presente dissertação. Pudemos identificar que os estudos buscavam quebras de paradigmas como os de representação sobre deficiências e desenvolvimento, tanto das concepções que representam como limitação, como as representações que distorcem certos fenômenos humanos e os caracterizam como supostas deficiências.

O trabalho de Vargas e Portilho (2018), também discute representações sociais sobre aprendizagem e desenvolvimento humano em relação à criança com deficiência. Neste trabalho as discussões giram em torno da necessidade de conhecer as representações de profissionais sobre aspectos da aprendizagem e desenvolvimento humano a partir da pessoa com deficiência. Aqui um argumento anteriormente levantado de como um conhecimento científico, por mais consolidado que pareça, precisa ser constantemente revisto teoricamente, encontra uma

sustentação prática. O dizemos tendo em vista o impacto que as representações sociais têm na relação interventiva sobre o meio.

Outros elementos identificados foram das temáticas que abordaram as representações sociais sobre paradigmas epistemológicos. Os trabalhos evidenciaram a necessidade da produção científica se atentar para as representações que podem ocasionar processos equivocados e estigmatizadores. De acordo com Souza, Maciel e Medeiros (2018), cujo foco de estudo recaiu sobre a questão da medicalização, as representações sociais sobre sofrimento psíquico trazem à tona a discussão sobre os paradigmas biomédico e psicossocial. No seu estudo, as autoras identificaram que a ancoragem das representações de estudantes universitários sobre a loucura e os transtornos mentais ainda está estruturada no paradigma biomédico, sendo, portanto, necessário superar essa visão reducionista.

Segundo as pesquisadoras, essa visão biomédica implica a reprodução de práticas de discriminação que potencializam o sofrimento psíquico dos sujeitos, cabendo aos profissionais superarem tal ancoragem em favor de um paradigma psicossocial que considera o sujeito na sua integridade (SOUZA; MACIEL; MEDEIROS, 2018). Ainda, complementam que quando se leva o paradigma biomédico para a seara das questões escolares, observa-se como seu funcionamento ocorre na prática, mediante a patologização e medicalização dos problemas educacionais.

Já no estudo de Vargas e Portilho (2018), os autores apontam que os professores de educação especial que pesquisaram, possuem representações inatistas e ambientalistas sobre a aprendizagem. Esses professores ora reforçam aspectos que seriam inerentes à criança no seu aprendizado, ora supervalorizam o depósito de informação como se a criança fosse uma “tábula rasa”. Os autores ressaltam a necessidade de a concepção interacionista estar mais bem consolidada na formação dos docentes, entendendo que é na interação professor/aluno em que a aprendizagem e o desenvolvimento se constituem. Por fim, sinalizam preocupações em relação a práticas que buscam modificar a criança para que se enquadrem em alguma normalização.

Para Amaral *et al.* (2021), as representações sociais revelaram o desconhecimento de estudantes universitários sobre o potencial da pessoa com deficiência e, conseqüentemente, o desconhecimento dos processos de

aprendizagem. Outros trabalhos, ainda, foram desenvolvidos no campo do ensino superior. Trata-se das pesquisas de Singer, Rúbio e Rúbio (2019), sobre aprendizagem de línguas; e do estudo de Polônia e Santos (2020) sobre ensino por competências. Os resultados sinalizam que as representações sociais podem levar a práticas que prejudicam a obtenção de bons resultados na aprendizagem.

Um aspecto que ficou evidenciado em alguns trabalhos, consiste no achado de que há representações sociais sobre aprendizagem que conferem ao professor uma responsabilidade bastante grande, um protagonismo nesse processo (AMARAL *et al.*, 2021; SINGER; RÚBIO; RÚBIO, 2019; POLÔNIA; SANTOS, 2020). Entretanto, essas pesquisas não exploraram as dimensões teóricas das políticas educacionais que precarizam as condições de trabalho e depositam muitas vezes sobre o professor as causas dos problemas educacionais.

A pesquisa de Ticona (2018), sobre as representações sociais de crianças com relação à infância, se mostrou destoante dos demais estudos pois, explorou elementos da vivência de crianças sobre a sua própria condição. A autora analisou, ainda, como certas representações da infância são transformadas ao longo da entrada na adolescência e vão sendo modificadas.

Ressaltou as diferenças nas representações entre meninos e meninas, levantando a questão de certos riscos a que estas últimas estão mais expostas, como a gravidez na adolescência por exemplo. Assim, ao considerar as questões escolares e educacionais, em que as representações de profissionais tendem a individualizar os problemas, se mostra fundamental atentar-se a determinadas visões de mundo e de práticas que possam representar ideologias que, na verdade, reproduzem processos de exclusão (TICONA, 2018).

Nestas constantes (re)construções que as concepções adquirem na vida social, analisar seguidamente suas mudanças se torna imprescindível para conhecer o estado atual dos fenômenos. Na dimensão escolar e educacional, a discussão sobre como as representações sociais se ancoram e se objetivam pode se tornar uma prática segura diante da complexidade deste contexto e das dificuldades existentes.

De forma geral, observa-se que há uma escassa produção científica discutindo as representações sociais sobre aprendizagem e desenvolvimento humano de profissionais de saúde e suas práticas profissionais no atendimento a

crianças com queixa escolar. A presente pesquisa almeja ser uma contribuição nesse sentido.

Com efeito, nesta breve revisão, ficou evidenciado que as representações dos participantes dessas pesquisas se objetivam em elementos restritos que explicam os fenômenos na realidade escolar de maneira muito simplista. Estes trabalhos, portanto, sinalizam para como determinadas representações sociais cristalizadas, levam a práticas profissionais que podem acarretar prejuízos significativos aos resultados das próprias intervenções.

Por isso, concordamos com Jodelet (2001, p. 20), quanto a que “a falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações que vão circular de boca em boca ou pular de um veículo de comunicação a outro”. Deste modo, revisar construtos teóricos, por mais consolidados que possam parecer, são formas de restabelecer o fluxo científico que as representações sociais vão, talvez, distorcendo ao longo do tempo e (des)configurando a cientificidade da prática científica e profissional.

4.3 Os procedimentos utilizados na pesquisa

No que tange às características, a pesquisa foi um estudo de abordagem qualitativa, onde se buscou um aprofundamento na compreensão de um determinado grupo. Assim, os significados, representações, crenças etc. dos participantes da pesquisa são os elementos centrais para a compreensão das informações (MINAYO, 2002). Também foi uma pesquisa do tipo aplicada, pois os conhecimentos obtidos no estudo poderão ser utilizados para a solução de determinados problemas relacionados ao fenômeno estudado.

Já no que se refere aos objetivos de investigação, foi de caráter exploratório tendo em vista que buscou maiores conhecimentos sobre o fenômeno em questão. Esse tipo de pesquisa busca maior familiaridade com o tema de pesquisa, com intuito de torná-lo mais claro ao pesquisador e suscitando hipóteses para trabalhos posteriores (GIL, 2002). A seguir seguem os demais aspectos descritivos de realização da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram profissionais de saúde da rede pública e privada dos municípios de Mariópolis e Pato Branco – PR: psicólogas(os); médicas(os) e fonoaudiólogas(os) que atendem crianças e adolescentes. Sendo que

o total de entrevistados foi de nove profissionais: quatro psicólogas, três médicos e duas fonoaudiólogas. A escolha dessas categorias profissionais estava relacionada por serem as três áreas que mais atendem crianças e adolescentes por motivos de problemas escolares.

Para o recrutamento das(os) participantes da pesquisa foi realizada uma busca ativa junto a profissionais com quem o próprio pesquisador já tem relações de trabalho. Outra forma de acesso foi por intermédio de pessoas da rede de relações sociais do pesquisador que poderiam indicar profissionais que se enquadrassem nos critérios de inclusão: médicos, psicólogos e fonoaudiólogos, da área pública ou privada, que eventualmente atendem crianças e/ou adolescentes com encaminhamento por queixas escolares e que tenham experiência profissional igual ou superior a 2 anos. Não foram aplicados critérios de exclusão.

Os contatos foram realizados via ligação telefônica, mensagem de texto e/ou correio eletrônico, explicando de forma geral os objetivos do estudo. Após a afirmativa de interesse da pessoa em participar da pesquisa, foi agendado dia e horário para a apresentação da pesquisa e coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como marcar o início da coleta de dados.

O pesquisador proporcionou liberdade para que a(o) participante pudesse escolher as melhores condições de participação, bem como de local em que se sentia mais à vontade. Foi informado que a(o) participante não teria nenhum gasto financeiro com a participação e que todas as despesas ocasionais seriam custeadas pelo pesquisador, podendo este primeiro vir a desistir da pesquisa a qualquer momento do processo, sem nenhum custo ou ônus. O pesquisador também informou que os protocolos sanitários e medidas de proteção com relação à pandemia da Covid-19 seriam seguidos na íntegra (naquele momento ainda haviam restrições referentes à pandemia).

Foram dadas garantias de que a privacidade com relação à identidade da pessoa participante seria preservada e que as informações prestadas na entrevista de coleta de dados somente seriam utilizadas para atender aos objetivos de pesquisa, preservando o sigilo e a confiabilidade em todas as dimensões éticas, segundo a Norma Operacional 001/2013 (BRASIL, 2013).

Os dados foram coletados por meio de dois procedimentos: entrevista semiestruturada e questionário estruturado. Sendo que as coletas de dados foram realizadas presencialmente no consultório da(o) participante, ou em outro local de

sua preferência. Todos os espaços em que foram feitas coletas tinham condições adequadas para manter a privacidade, o sigilo e a segurança sanitária da(o) participante e do pesquisador.

As coletas de dados foram gravadas por meio de aplicativo de telefone móvel. No primeiro procedimento – a entrevista semiestruturada e apreciou os temas a) representações sobre desenvolvimento humano; e b) representações sobre aprendizagem. Além de outras questões que surgiram durante a entrevista para eventual aprofundamento de algum aspecto relevante, foram levadas em conta, tendo em vista a necessidade de um conhecimento aprofundado do problema de pesquisa.

As entrevistas foram realizadas mediante a técnica de associação de ideias com perguntas indutoras sobre o tema. Nesta técnica a(o) participante de pesquisa vai adentrando e aprofundando o assunto livremente, porém, sendo conduzido a explicitar suas representações sociais acerca do tema em questão (SPINK, 2008). Assim, as perguntas adicionais, imprevisíveis quanto a sua forma e conteúdo a priori, tiveram a função de explorar elementos importantes – pela associação de ideias – que poderiam não ter sido contempladas no roteiro inicial. Tal técnica, bastante comum na prática profissional em Psicologia, tem o intuito de prestigiar a riqueza de detalhes e a complexidade de elementos trazidos pelo participante naquele momento de diálogo (SPINK, 2008).

O segundo procedimento foi o questionário estruturado sobre o contexto de trabalho: perfil do público atendido e dos encaminhamentos, fluxos de atendimento e demais características relevantes do público atendido. Este segundo procedimento ocorreu logo após a entrevista onde a(o) participante informou os dados empíricos com relação a tal contexto por meio de questões objetivas.

O uso deste segundo procedimento segue as orientações metodológicas da abordagem culturalista de Denise Jodelet (2001). Segundo essa abordagem, o estudo das representações sociais deve contemplar o indivíduo participante dentro de um contexto histórico e cultural, onde o mesmo não é um ser isolado e que suas respostas individuais manifestam as relações estabelecidas e a realidade cultural em que ele está inserido (SPINK, 2008).

Em relação ao tratamento dos dados, as entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra. Em seguida foi realizada uma leitura flutuante do material intercalando a escuta do material gravado, identificando os elementos constituintes e

as características do discurso. A partir da análise dos conteúdos, foram identificadas categorias correspondentes a ancoragens das representações sociais.

Para esta organização dos conteúdos obtidos das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016), que busca apresentar uma sistematização imprescindível ao método a ser utilizado, possibilitando tanto uma análise pormenorizada dos conteúdos presentes nas respostas, como observações do contexto necessárias para responder aos objetivos. Desta forma, foi possível organizar os trechos das falas dentro destas categorias/ancoragens e selecionar os excertos principais e/ou que identificavam tal direcionamento dos participantes.

Com relação ao questionário, os dados foram tabulados em quadro demonstrativo, separados por cada questão formulada e relacionados às informações fornecidas nas entrevistas. Assim, foi possível compreender as respostas apresentadas diante do contexto e tempo de trabalho, formações acadêmicas e demandas dos participantes.

A utilização de tal método justifica-se pela necessidade de compreender como determinadas representações sociais são concretizadas em certos contextos de atuação profissional e suas consequências para as problemáticas tratadas no estudo. Por fim, descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, no próximo capítulo passamos à análise e inferências sobre o material empírico coletado.

5. A RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM SAÚDE

Para a análise dos dados, considerando o objetivo geral da investigação, estabelecemos categorias baseadas nas ancoragens identificadas, com exposição das falas mais relevantes dos participantes, que, em nosso entendimento são demonstrativas de objetivações das representações sociais. Na primeira parte deste capítulo descrevemos de forma geral as características dos participantes, qualificações e experiências profissionais, e seus contextos de trabalho. Nas segunda e terceira partes, tratamos das representações sociais sobre aprendizagem e desenvolvimento humano com subtítulos referentes às categorias, respectivamente, analisando as falas produzidas pelos participantes. Na quarta parte relacionamos as representações sociais identificadas e as observações relevantes que os participantes fizeram sobre a atuação profissional em saúde nos fenômenos em si com as questões escolares.

Com relação à análise dos conteúdos trazidos nas falas dos participantes, citamos os trechos que melhor caracterizam determinada categoria e/ou elemento representado. Destacamos em *itálico* aquilo que identificamos como central para definição da representação social. Cada um dos subtítulos diz respeito a um tipo de ancoragem em que aquela representação social se fixa.

Traremos no início de cada um desses subcapítulos elementos teóricos das representações sociais que possam auxiliar na argumentação acerca dos nossos resultados, assim como em outros momentos dos fragmentos das falas onde se fez necessário. As objetivações estão presentes naquilo que é exemplificado e relatados como fatos ocorridos na trajetória profissional e que definem determinadas representações.

Por fim, para a análise específica do conteúdo das falas, nos servimos do apoio de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para iniciar um diálogo com a Teoria das Representações Sociais acerca das representações sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Naquela teoria encontramos contribuições para a análise destes processos relacionados às questões escolares, assim como a aspectos ligados às dimensões da saúde.

5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa e seus contextos de atuação: detalhes e especificidades das dinâmicas de trabalho

Os participantes da pesquisa foram identificados no texto por meio de siglas que correspondem a primeira letra de suas profissões e seguida de um número que os especifica dentre os demais daquela profissão. Como apresentado: 'F1, F2' para as participantes fonoaudiólogas; 'M1, M2, M3' para os médicos; e 'P1, P2, P3, P4' para as psicólogas.

Um aspecto bastante importante que vale mencionar nesta caracterização dos participantes é sobre as diferentes formações complementares e diversas áreas de atuação. Apesar de todos os participantes atenderem corriqueiramente o público infanto-juvenil e demandas relacionadas ao contexto escolar, alguns profissionais ficaram preocupados se conseguiriam contribuir para a pesquisa, tendo em vista não serem especialistas em áreas como educação e infância, ou ainda, não atenderem especificamente aos problemas escolares.

Foi necessário explicar que dentro dos objetivos do estudo a intenção era exatamente ter maior conhecimento sobre a compreensão que os profissionais têm sobre tais fenômenos, indiferente das formações complementares que possuem em suas carreiras ou das especificidades de certas demandas. Assim, procedemos para que os participantes tivessem melhor compreensão sobre a intenção do estudo com profissionais que atendem às diversas demandas infanto-juvenis, dentre elas as questões escolares. Todos os participantes identificaram que sempre surgem questões escolares dentro das demandas, sejam como foco principal do motivo da busca pelo profissional, ou relacionadas aos motivos do estado atual da criança ou adolescente atendido.

Como podemos observar no quadro 1, todos os participantes são profissionais que atuam na atenção primária em saúde, tanto pública como privada. Caracterizamos essa atuação como 'porta de entrada' das demandas infantis e de adolescentes. Ressalvas feitas para uma psicóloga e às fonoaudiólogas que, apesar de também atenderem em regime de livre demanda, descreveram que seu fluxo principal é de encaminhamentos advindos de outros profissionais.

Diante disso, verificamos que os profissionais quase sempre recebem demandas diversificadas, sendo aqueles que prestarão um primeiro atendimento àquela demanda e farão as intervenções/orientações e encaminhamentos. Estes

profissionais têm uma atribuição bastante importante diante das demandas de queixa escolar que possam surgir, seja na orientação à família sobre outros encaminhamentos, seja no atendimento à criança e adolescente para compreender o contexto.

Quadro 1: Caracterização dos participantes de pesquisa.

Participante	Profissão	Campo de trabalho	Especialização/qualificação	Tempo de atuação em anos
F1	Fonoaudióloga	Atendimento clínico particular e em APAE	Pessoas com deficiência	+ de 10
F2	Fonoaudióloga	Atendimento clínico particular e serviço público em Média Complexidade	Processos de Fala	+ de 20
M1	Médico	Atendimento clínico particular e serviço público em Alta Complexidade	Pediatria e gestão em Saúde	+ de 30
M2	Médico	Serviço público na Atenção Básica em Saúde	Saúde da família	+ de 10
M3	Médico	Atendimento clínico particular e serviço público em Pronto Atendimento	Gestão em Saúde	+ de 30
P1	Psicóloga	Serviço público em atendimento clínico	Não especificado	+ de 20
P2	Psicóloga	Atendimento clínico particular	Psicologia Clínica e mestranda na área da educação	- de 10
P3	Psicóloga	Atendimento clínico particular e serviço público em Educação	Neuropsicologia	- de 5
P4	Psicóloga	Serviço público em atendimento clínico	Não especificado	+ de 30

Fonte: autoria própria (2022).

Alguns aspectos são importantes para descrever melhor os participantes da pesquisa. A maioria dos participantes tem jornada ampliada de trabalho, isso quer dizer que atuam em dois ou mais empregos, no mesmo município ou em mais de um. Alguns profissionais alternam o atendimento no setor público com atuação no âmbito privado; ou ainda, conciliando com estudos de pós-graduação. No seu estudo, Silva *et al.* (2015), demonstram que os profissionais com excessivas cargas de trabalho apresentam níveis altos de estresse, cansaço e com exaustão emocional, sendo que mais da metade dos entrevistados daqueles pesquisadores apresentavam risco elevado para desenvolver a Síndrome de Burnout.

Neste cenário, ao comparar com os nossos participantes de pesquisa, verificamos também um índice elevado de carga de trabalho e possíveis riscos para a saúde mental. Algumas das consequências dessa alta densidade de trabalho são apontadas por Silva *et al.* (2015), em profissionais da atenção primária em saúde, com propensão a um mal atendimento aos pacientes, tratando-os como se fossem objetos, sendo menos sensíveis às suas necessidades e sem se preocupar com os problemas destes.

Somente duas psicólogas e um médico descreveram sua atuação restrita a apenas um local de trabalho. Fato destacado por estes profissionais como algo que contribui na melhor qualidade do atendimento, destacando o maior tempo dedicado e a possibilidade de focar num determinado público.

A participante F1 atua com pessoas com deficiência em APAE, pontuado por ela como um trabalho em nível maior de complexidade, conseqüentemente, exigente de maiores habilidades profissionais; ela também atua em clínicas com atendimento particular. A fonoaudióloga F2 atua no serviço público com demandas encaminhadas exclusivamente de outros profissionais, sendo na atuação privada atendendo também demandas espontâneas.

O participante M1 atua em clínica privada com atendimento a crianças, trabalha na gestão pública e atendimento em alta complexidade em UTI. O participante M2 é de nacionalidade cubana e com formação no seu país natal, com qualificações profissionais no Brasil e atuação em saúde da família. Já o participante M3 possui experiência em gestão pública em todos os âmbitos de complexidade, atuação na atenção primária em saúde e em urgência e emergência.

A psicóloga P1 apresenta experiência profissional de longo período no serviço público e demonstrando grande conhecimento nas especificidades e mudanças nos perfis das demandas e públicos atendidos ao longo do tempo. Trabalha somente com demandas encaminhadas de outros setores como unidades de saúde e de escolas do município.

A participante P2 está realizando mestrado em educação. Esta participante tem atuação desde o início da formação no atendimento a crianças nas questões voltadas às dimensões emocionais e relações familiares, nos casos de demandas escolares encaminha a outras colegas psicólogas.

A psicóloga P3 tem formação anterior em Pedagogia com mais de vinte anos de atuação na educação básica. A formação em Psicologia é mais recente e tem

especialização em neuropsicologia. Atua com exclusividade na área de avaliação e reabilitação neuropsicológica, atendendo demandas relacionadas às dificuldades de escolarização e aprendizagem escolar.

Por fim, a participante P4 tem longa atuação profissional, com maior parte deste tempo dedicada à atuação dentro do serviço público nas áreas de saúde e educação. Durante grande parte desta atuação profissional foi realizada simultaneamente em duas políticas públicas e no mesmo município. Atualmente realiza o trabalho exclusivamente na saúde.

5.2 Representações sociais sobre aprendizagem

Nas representações sociais sobre aprendizagem pudemos identificar como principais ancoragens quatro categorias: *processos de experiências; conteúdos adquiridos; condições de possibilidades; e alternativas metodológicas*. Os participantes da pesquisa consideram as experiências humanas como um todo para definir o fenômeno da aprendizagem, apesar de em vários momentos relacionarem-nas à aprendizagem escolar. Como veremos na sequência, há uma compreensão genérica sobre o fenômeno da aprendizagem, principalmente a escolar. Tal compreensão se evidencia em certos limites que a reduzem a trivialidades do cotidiano.

Segundo Jodelet (2011), as representações sociais reproduzem no campo simbólico tendências atuais do estado das coisas da vida social, explicam condutas e situações de certa forma estáveis que apresentam resistências a determinadas mudanças. Porém, não são instâncias fixas e imutáveis, estão em constantes readaptações diante das transformações constantes da realidade, dos modos de ser e de viver. De acordo com Nóbrega, Andrade e Melo (2016, p. 436), “o contexto de constituição de representações sociais não corresponde a um cenário homogêneo, trata-se mais de um espaço dinâmico e heterogêneo, marcado por embates e tensões entre saberes”.

No contexto profissional em saúde que a pesquisa buscou investigar, estes saberes são transformados em ferramentas de atuação profissional e suas descrições remontam àquilo que é instituído como uma verdade sobre seus pacientes. As explicações sobre processos que estão relacionados à infância e adolescência tendem a alicerçar bases fixas figurativas, fragmentando processos e

escamoteando fatos da realidade social fundamentais para os entendimentos da vida humana. Seguiremos abaixo a análise das representações sociais sobre a aprendizagem conforme as ancoragens identificadas.

5.2.1 As experiências humanas como aprendizagem

Nesta primeira categoria pudemos perceber que os participantes de pesquisa trouxeram elementos representando a aprendizagem dentro do campo das experiências imediatas do cotidiano. A aprendizagem humana representada nesta vivência diária é objetivada como os contatos com outras pessoas, em diferentes condições ambientais e de lugares sociais. Por vezes considerada a mais importante e o motivo de certos comportamentos e desenvolvimentos destoantes do que seria saudável.

Nesta ancoragem os processos de experiências humanas foram objetivados enquanto vivências, experiências e interações com o mundo:

Acredito muito que a criança se desenvolve e ela aprende por meio, pelos meios que ela convive. Então, se ela é uma criança que convive num meio onde as pessoas falam pouco com ela, estimulam pouco ela, conversam pouco, é uma criança que vai naturalmente demorar um pouquinho mais para desenvolver a fala. Então, eu acredito que essa sócio-interação da criança com o meio, com as pessoas com quem ela convive, com o mundo em si, ao redor dela (F1).

Tudo isso desse aprendizado que vai ser colocado para a criança, para os familiares e pro sistema educacional passar para a criança de uma forma padronizada. Mas a gente vê que muito do aprendizado também da criança, não está somente nas questões formais. Está muito na vida informal dela, na vida é, de irmãos, com os pais, muitas coisas que às vezes não tem muito como medir totalmente (M1).

É tudo aquilo que a criança e o adolescente conseguem aprender no dia-a-dia. Tanto seja na vida pessoal, na vida social, na escola, na casa. A educação, a aprendizagem começa dentro de casa né, não só na escola. Todo o dia a gente aprende uma coisa nova, e a criança todo dia descobre uma coisa nova que ainda não conhece e vai compreendendo pouco a pouco. Eu acho que essa é a parte de mais aprendizagem dele, do desenvolvimento do dia-a-dia (M2).

Aprendizagem é aprender, e é apreender, é busca, é trazer para dentro de mim aquela vivência que eu estou tendo naquele momento. Seja em qualquer lugar: na escola, num clube, numa viagem, tudo é aprendizado. Aprendizagem é aprendizado na vida (P4).

A participante F1 traz a questão da convivência cotidiana com o meio para definir a aprendizagem; M1 vai no mesmo sentido e especifica algumas mediações importantes nesta convivência, como a família e a escola. M2 também explica a

partir das experiências cotidianas, mas acrescenta que esta aprendizagem se dá por meio de descobertas diárias. Já P4 integra elementos presentes nas falas anteriores, agregando o aprender como busca e um processo singular de apropriação dos conhecimentos: “aprendizagem [...] é trazer para dentro de mim aquela vivência”.

Nestas falas é importante notar que a aprendizagem é representada naquilo que ela tem de mais básico, como algo similar para todas as experiências humanas, sem fazer grandes distinções sobre os lugares, formas de mediações e significados dessas experiências. Vigotski (2009), ressalta que a aprendizagem da criança começa muito antes dela entrar na escola e diz respeito a um universo complexo de experiências vividas que produzem sua condição, principalmente pela imitação. Porém, o autor vai trazer que é a partir da idade escolar e a entrada da criança no contexto do ensino sistematizado que novos e mais complexos saltos de desenvolvimento psicológico irão ocorrer neste sujeito. Segundo ele, se trata da aprendizagem dos conceitos científicos e diferenciação dos espontâneos, pois proporciona ao estudante abstrações para além do plano momentâneo e imediato (*Ibid.*).

Nesta primeira ancoragem a aprendizagem escolar é pouco referenciada, aparecendo apenas em algumas colocações generalizadas e pontuais. Segundo Vechiatto *et al.* (2021, p. 143), a aprendizagem diz respeito a um processo que não é por si mesmo desenvolvimento, “mas é sua organização e sistematização que conduz ao desenvolvimento mental, ativando um grupo de funções que não seriam ativadas de maneira espontânea”. Desta forma, entender a aprendizagem para além da vivência cotidiana e imediata é compreender a importância da sistematização da aprendizagem e de sua complexidade para proporcionar saltos qualitativos ao desenvolvimento humano.

O salto qualitativo que existe na aprendizagem escolar diz respeito exatamente à diferenciação em relação ao conhecimento imediato e espontâneo. A aprendizagem daquilo que vai além do óbvio, a construção de conceitos, abstrações e projeções teóricas dos diferentes elementos históricos e culturais acumulados pela humanidade. De acordo com Vechiatto *et al.* (2021), a aprendizagem escolar nos torna capazes de abstrair, projetar e problematizar a realidade objetiva; inserir elementos que proporcionam o desenvolvimento das características tipicamente humanas. Ainda, a entrada da criança na escola representa uma nova etapa neste

processo, onde a aprendizagem de conceitos vai dispor de novas dinâmicas de raciocínio lógico e abstração, e o surgimento de processos qualitativamente mais complexos.

Um dos elementos centrais quando discutimos os processos de aprendizagem é identificar as características determinadas do fenômeno, sendo uma condição tipicamente humana a aquisição desses conhecimentos. Por vezes, se pontua a aprendizagem sistematizada da escola como idêntica à aprendizagem do cotidiano, não havendo clareza sobre a compreensão dos participantes de pesquisa quanto às diferenças entre as duas formas.

A aprendizagem do cotidiano e a aprendizagem escolar possuem diferenças no nível de complexidade do conhecimento. De acordo com Vigotski (2009), o conhecimento cotidiano acrescenta muito pouco no desenvolvimento psíquico da criança, já que não ultrapassa a barreira do imediato e daquilo que está ao redor do sujeito. Por outro lado, a aprendizagem escolar proporciona a compreensão do mundo para além do instantâneo e constrói sobre a consciência do indivíduo um novo mundo de conceitos, abstrações, contradições e de transformações na vida.

Desta forma, quando ouvimos falar em problemas/distúrbios/transtornos de aprendizagem, não podemos generalizar o termo aprendizagem, nem patologizar os processos psicológicos superiores. Pois estamos tratando de níveis de complexidade diferentes da subjetividade humana, que podem se manifestar em contextos e situações diferentes dos que o profissional tem no momento da avaliação/intervenção. É possível, por exemplo, que uma criança que apresenta dificuldades em memorização num teste, possa relatar com detalhes um episódio de desenho animado. Por isso, é sempre necessário considerar várias circunstâncias e interesses, ampliando-se o escopo avaliativo.

Todos os seres humanos aprendem em alguma medida, o que diferencia é o tipo de aprendizagens em termos de complexidades e as condições objetivas do contexto sócio-histórico. A esse respeito, o debate se amplifica sobre as características que diferenciam a aprendizagem imediata do cotidiano, da aprendizagem dos conhecimentos científicos, ou, dos sistematizados da escola, em níveis de complexidade.

Para a teoria histórico-cultural, a diferença basilar para o desenvolvimento humano são os processos de aprendizagem sistemáticos, em grande medida os mediados pelos conteúdos escolares. Esses processos proporcionam progressos

intelectuais no estudante, para além daqueles que se obtêm em outros ambientes. A aprendizagem de tipo escolar propicia o desenvolvimento da consciência enquanto função psicológica superior, quando permite ao sujeito a formulação de significados, o emprego de funcionalidades e a formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009).

Em diferentes medidas, todas as pessoas aprendem, a depender muito das mediações existentes ao longo da sua história e da maneira como isso vai sendo subjetivado nos diversos contextos de sua vida. De acordo com Leonardo, Silva e Leal (2020), grande parte dos diagnósticos que levam crianças e adolescentes aos consultórios de saúde estão relacionados à patologização dos processos de aprendizagem escolar, sem questionar ou intervir sobre fatores sociais, culturais e históricos. As autoras complementam sinalizando que o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores não pode desprezar um desenvolvimento espontâneo, nem as condições objetivas de vida do aluno, mas sim como parte que integra e afeta nos processos de aprendizagem dos conhecimentos sistematizados.

Pelo fato de a aprendizagem ser um processo complexo e que envolve muitos aspectos individuais e sociais, a descrição de uma suposta patologia de aprendizagem focada apenas no indivíduo ignora fatores cruciais para a resolução do problema do estudante. A integração das aprendizagens à categoria de uma espontaneidade, quase instintiva, por mais que não apareça explicitamente nas falas dos participantes, surge em momento como indicações de resoluções simplificadas do fenômeno humano. Vejamos nas seguintes falas:

Brincando! A criança aprende brincando. Por que pode ver, que eu faço essa aprendizagem, mas de forma muito lúdica para a criança. Por que é brincando que a criança vai aprender. Por que ela tem que se interessar pelo negócio, ela tem que se encantar. A gente aprende quando a gente se encanta pela coisa. Se você perder o encantamento, o interesse [...] a criança tem que se encantar. Se ela gosta de brincar, ela vai gostar de aprender (F2).

Por que é como eu falo, é um retrato da pessoa que está do lado. No geral né. Como a gente diz; é um espelho que vai captando os costumes de dentro de casa, o que a gente quer que ele aprenda (M2).

Aprendizagem é a vida. Eu resumo a aprendizagem na vida. Desde o momento em que nós estamos em formação até o momento em que a gente deixa de respirar a gente está aprendendo, tudo é aprendizagem, tudo, tudo [...]. Tudo é aprendido. Aprendizagem para mim é vida. Nós estamos interagindo o tempo todo com outros seres, com outras condições né, nós interagimos com a matéria também, com a tecnologia e tudo é um aprendizado. E hoje nós temos um avanço tecnológico extraordinário por causa da aprendizagem que se teve e que se está tendo, de inteligência, de desenvolvimento da inteligência que se está tendo também. Isso pra mim é aprendizagem. Não existe só a aprendizagem formal que a escola

proporciona, mas existe a aprendizagem em si que é todo o sistema que estamos inseridos. O todo (P1).

É tudo aquilo que eu vivo. Aprendizagem é vida. É um movimento dinâmico né!? Então, aprendizagem, ela está em todos os contextos. Quando uma pessoa aprende, ela assimila aquilo que ela quer, que ela toca, o que ela entende, o que ela está, naquele momento colocando para dentro de si através da aquisição, da assimilação daquilo que ela está aprendendo (P4).

F2 trouxe na entrevista a questão da aprendizagem que acontece na experiência lúdica da criança. É brincando que ela vai aprendendo e se apropriando do mundo ao seu redor. Essa participante complementa falando que nesta brincadeira que há maior interesse da criança pela atividade, nas palavras dela: um “encantamento”. O participante M2, por sua vez, fala do aspecto da aprendizagem a partir da imitação das pessoas com quem a criança convive e que tem como referência.

Identificamos relações nas duas falas que integram a atividade principal da criança neste momento da vida que é o brincar, o qual reproduz seu contexto de experiências, a imitação de outras pessoas e possui significados particulares. Diferentemente do adulto, a criança em seu processo de brincar não está propriamente engajada no resultado final de sua ação, e sim no envolvimento lúdico do ato de realizar a atividade. Assim, “o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação” (LEONTIEV, 2017, p. 123). Mas, como o autor pontua que em cada momento do desenvolvimento da criança a brincadeira vai se configurando de maneiras diferentes; em períodos posteriores, como a adolescência e a vida adulta, a finalidade da atividade vai sendo subjetivada como o principal propósito.

P1 coloca que a aprendizagem é a própria vida integrada a todos os momentos da existência da pessoa e em mediação com os diversos instrumentos criados pela humanidade. Muito similar a essa participante, P4 também considera a aprendizagem como um sinônimo da vida, destacando as relações estabelecidas e as trocas e aquisições que tal vivência de interações proporciona. Não obstante, de acordo com Facci (2004), o uso dos instrumentos sem uma mediação adequada e consciente dos objetivos acaba perdendo muito das suas potencialidades para a aprendizagem, por não superarem algumas etapas elementares das funções psicológicas, nem propiciar significados mais consistentes sobre tais objetos e conhecimento produzidos historicamente pela humanidade.

Como o participante M2 disse, a criança aprende muito pela imitação, ou como espelho do par adulto. Por isso, apontamos que há a necessidade de mediações que possam potencializar o uso das tecnologias, para as quais são atribuídos valores semióticos amplos, contribuindo para que o sujeito se aproprie da complexidade contida nos artefatos tecnológicos.

O próprio brincar como descrito pela participante F2, traz os dois aspectos levantados aqui: a imitação como aprendizagem e a apropriação dos significados dos instrumentos e papéis da sociedade na brincadeira de faz de conta. A necessidade de uma aprendizagem que ultrapasse a dimensão da imitação também se mostra fundamental, tendo em vista as várias vivências tidas na sociedade e diferentes apropriações que são tomados dos objetos da cultura. Como bem colocado por P2:

Por que ela vai escutar a partir dela, das representações talvez dela, dos diferenciais dela, e que ela não fica com o pai o tempo todo, digamos assim, ela tem outro mundo, outros saberes. [...] Nossa cultura hoje traz que a criança tem que ser feliz e bem comportada. Então, como os pais lidam com a tristeza, e às vezes eles só querem afastar isso, fazer uma evitação disso. Mas eles evitarem isso não quer dizer que a coisa não tá acontecendo. Por isso que a aprendizagem não é tão direta.

Nesta exposição da participante, a mesma busca apresentar alguns aspectos que considera importantes sobre como entende a aprendizagem. Primeiro, a questão de como a criança vai se apropriando da aprendizagem a partir de suas próprias significações e saberes; em segundo, como os atravessamentos de elementos culturais que não são muito bem elaborados pela criança, no caso citado, quando a família também tem dificuldades de tratar de forma assertiva. Como explica Vigotski (2009, p. 161), “todas as funções psicológicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem a sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos”.

No caso estudado aqui, o âmbito profissional de atuação em saúde, o reconhecimento desses elementos se faz relevante, haja vista a apropriação de determinados significados sociais como de definições de adoecimento, muitos dos quais são reproduções histórico-culturais de vivência do sujeito com a materialidade de suas relações sociais. Uma fala que indica com clareza esse olhar profissional para as diversas dimensões do sujeito é a de M1:

A gente observa o desenvolvimento dessa pessoa com o aprendizado dela, do sistema de aprendizado. Essa definição de aprendizado não está só ligada a esta questão científica, mas toda uma ligação com a vida familiar, com a vida pessoal, aprendizado emocional, aprendizado. É muito importante esse aprendizado, essa experiência, esse lado, vamos dizer: do desenvolvimento dessa pessoa, mas às vezes isso não é aferido pela sociedade, pela comunidade. Nisso é muito importante para a criança, pra pessoa, pro desenvolvimento do cidadão, do ser humano né, e isso muitas vezes não é aferido. E nós muitas vezes estamos acostumados a aferir o aprendizado em nível de conhecimento educacional, nas áreas científicas: física, química, matemática, geografia, história que não deixa de ser importante. Mas que algumas coisas nós precisamos saber de como, vamos dizer: como lidar, a gente lida (M1).

A representação social da aprendizagem enquanto dimensão que vai além das matérias formais da escola, também demonstra uma dimensão complexa da vida em sociedade e do sujeito se percebendo neste conjunto social. M1, dá um exemplo claro disso ao fazer referência à formação de uma aprendizagem que proporcione o desenvolvimento de qualidades emocionais, familiares e sociais, expresso no termo “cidadão”, como sujeito na sociedade.

5.2.2 Aprendizagem enquanto aquisições humanas

Nesta ancoragem a aprendizagem foi definida enquanto conteúdos adquiridos e de como são apropriados pelos sujeitos nas suas vivências. Indicamos objetivações que dizem respeito aos conteúdos apropriados e aquisições de habilidades que proporcionam e estruturam uma formação humana específica.

Segundo os participantes, a materialização da aprendizagem se faz por meio de um conteúdo que é apropriado pelos sujeitos neste processo. A necessidade de materializar as representações sociais significa tornar concreto a abstração e o vazio do mundo; um estoque de palavras disponíveis para preencher o ‘nada’ de sentido, de forma a ligá-las a algo equivalente ao ‘não-verbal’ do termo (MOSCOVICI, 2003). A seguir, apresentamos duas falas que buscaram preencher essa abstração da aprendizagem com outras palavras como forma de expressar a apropriação:

E eu percebo cada vez mais que você não precisa ter um conhecimento, aquela formação, aquela bagagem, hoje se busca aquelas coisas fáceis da internet. Então, você não fica carregando todo um conhecimento, uma base forte para fazer a evolução, entendeu? Então, é muito fácil: você fica sabendo de qualquer coisa de qualquer lugar do mundo, você está atualizado, mas assim, se você tirar a net da vida das pessoas elas não tem mais nada (risada) (M3).

Eu compreendo eles (aprendizagem formal e informal) conjuntamente, mas eu separo eles de uma forma didática, mas também para mostrar que existe este outro saber fora da escola. Tem o dentro da escola que é o sistematizado, com conteúdos e aí às vezes o professor, educador vai receber esse conteúdo de uma forma diferente, vinda de uma apostila também é uma aprendizagem, nesse sentido de um saber, eu falo muito do saber, não falo muito da aprendizagem. Dentro da psicanálise a gente usa esse “saber”, que ele é compartilhado por todos, por toda a humanidade [...]. E que nós temos um saber para transmitir para essa criança, mas que muitas vezes não consegue transmitir todo ele (P2).

O participante M3 refere-se aos conteúdos apropriados na aprendizagem como um conhecimento e formação que irão fornecer as bases para seu desenvolvimento enquanto sujeito humano. Esta base seria o que chama de “bagagem”. P2 se refere a uma aprendizagem como “conteúdo”, também chamado de “saber”, e que existiria o formal ou aquele sistematizado na escola, e o informal que é adquirido fora da escola nas relações em geral e que não seria sistematizado.

A materialização da aprendizagem em ‘coisas’ que o aprendiz adquire, fornece a ideia de objetificação desse processo, produzindo estruturas mais fixas para explicar o fenômeno, que na verdade não tem como mensurar em termos de: obteve ou não aquele conhecimento (‘bagagem’, ‘conteúdo’). Segundo Vigotski (2017), a aprendizagem precisa ser compreendida em bases daquilo que a criança já sabe fazer sozinha e aquilo que ela consegue realizar com o auxílio de pessoa mais experiente; assim, a aprendizagem é mensurada em níveis de suas potencialidades, ou melhor, naquilo que a criança está eminentemente diante de conseguir realizar, agora com a mediação e depois por si mesma. Neste processo a escola é espaço privilegiado em que a aquisição de novos conhecimentos, tendo o professor na mediação, proporcionará aquilo salientado por nossos participantes em termos mais objetivados.

No final da fala de P2 indica-se um saber compartilhado pela humanidade e que nem sempre conseguimos transmitir de forma integral. O essencial da aprendizagem e que a caracteriza, é aquilo que produz: o campo de desenvolvimento potencial; ou ainda, “que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se converte em aquisições internas na criança” (VIGOTSKI, 2017, p. 115).

Quando partimos do ponto de vista da aprendizagem como ativador de processos, dentre os quais o desenvolvimento mental, podemos compreender a fala

de M3 sobre a “bagagem” enquanto acúmulo de conhecimento. Neste ponto é importante a fala da participante P4:

As coisas eram mais fáceis, ao que parece, né. E hoje a gente se depara com um grande número de alunos que trazem um conteúdo próprio e que isso desestabiliza de uma certa forma os professores que não estão acostumados a lidar com isso. Então, isso dificulta: o ensino dificulta a aprendizagem. Então, onde está a fórmula? Não existe fórmula. Que bom se estivesse.

Nesta fala, como no complemento da fala de M3 citada anteriormente, as transformações causadas pelo mundo digital são vistas como algo problemático à aprendizagem e desenvolvimento humano. Novamente a tecnologia é mencionada num sentido negativo, algo que temos visto com frequência em diferentes contextos sociais. Entretanto, a tecnologia, como qualquer outro instrumento da cultura, por si mesmo não reproduz o estado de coisas e a dinâmica da sociedade. Por isso, temos que observar como está ocorrendo a mediação por instrumentos da tecnologia nos processos de aprendizagem da criança, ou entre o adolescente e os conteúdos aos quais propicia acesso.

O esvaziamento de conteúdos, uma escola que não faz sentido na vida do aluno, são alguns dos pontos que marcam a educação atualmente e que fazem as tecnologias digitais serem mais atrativas, distanciando os estudantes do contexto escolar. Para Leal e Souza (2012), a principal queixa escolar é a incapacidade da escola em realizar uma aprendizagem que promova a apropriação de instrumentos culturais necessários para o desenvolvimento intelectual altamente complexo da sociedade contemporânea. Desta forma, podemos comparar a própria desqualificação das tecnologias digitais como parte desse fracasso da escola e da sociedade em mediatizar de maneira qualificada o uso de tais instrumentos no aprimoramento intelectual do indivíduo.

A representação social de aprendizagem, enquanto processo de aquisições humanas, por vezes, ancora-se na ideia de que se trata de aperfeiçoamento de habilidades sociais. As falas a seguir exemplificam o que afirmamos:

É o que vai fazer com que ela vai aprender, o que vai fazer ela se desenvolver e adquirir as habilidades que ela necessita para interagir, se comunicar bem [...]. Não seriam habilidades de aprendizagem, mas são habilidades adquiridas para que ela conviva bem em sociedade: as habilidades de fala, as habilidades de coordenação, as habilidades físicas, habilidades mentais. E tudo isso é que altera, ela vai aprendendo, que vai fazendo o círculo da aprendizagem. Que ela vai fazer uma aprendizagem efetiva. Então, a partir da aprendizagem adquirir as habilidades que ela

necessita para conviver no meio, no meio em que a gente vive, no meio social (F1).

Hoje eles não sabem mais escrever direito, porque tem corretor de texto. [...]. Então, a escola tem que se tornar um pouco mais atrativa pra eles também, né!? [...]. Por que a aprendizagem andasse paralelo com a tecnologia, né! Mas a gente sabe que não tem acesso pra todo mundo ainda né [...]. Eu penso que está indo, fluindo, enfim, a criança aprende, mas com mais dificuldade hoje na escola. Eles estão tendo mais dificuldades na escola eu penso que é eles não leem mais, porque o computador é muito melhor que um livro pra ler (F2).

Então, assim, as escolas ainda estão assim, com poucas habilidades de desenvolver nos alunos a reflexão. Porque nós só podemos mudar o ser humano, o comportamento através da reflexão. Não adianta nós formarmos camadas de profissionais se eles não têm uma habilidade para a vida. Então, vamos ter muito profissionais mecânicos – que agem mecanicamente (P4).

Nas falas acima foram citadas algumas ‘habilidades’ que representam condições necessárias para a formação do sujeito. A participante F1 descreveu habilidades relacionadas à “interação” e “comunicação” como fontes adquiridas que proporcionam uma melhor aprendizagem. F2 pontua os aspectos que não se mostram bem neste processo de aquisição de “habilidades”, principalmente aptidões escolares como a leitura e interpretação. A participante P4 traz elementos da aprendizagem escolar como fator fundamental à vida da pessoa, suas habilidades de “reflexão” em contraponto à formação de um ser humano ‘mecanizado’.

As habilidades tipicamente humanas formam no indivíduo as capacidades de avanços qualitativos do seu desenvolvimento. As três participantes buscam apresentar a aprendizagem como processo de humanização em que estas capacidades estão imbricadas num processo de mediação cultural e atravessados por condições que podem atrapalhar as aquisições. De acordo com Leontiev (2004, p. 163), em cada nova geração sua vida já é dada num mundo de objetos e fenômenos criados culturalmente, “[...] ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo”; num processo contínuo de humanizar-se.

Os instrumentos culturais são elementos fundamentais para a aquisição dos conhecimentos e capacidades tipicamente humanas. Porém, podemos identificar nestas falas, como em outras anteriores da análise, a representação social implícita da formação de um determinado sujeito, onde certas habilidades são mais valorizadas em detrimento de outras, criando alguns questionamentos sobre os

processos de aquisições. Assim como da própria tecnologia digital tem um viés positivo e negativo ao mesmo tempo, revelando a ambiguidade desse instrumento cultural contemporâneo.

Nesta formação do indivíduo, a tecnologia digital é representada como um instrumento muito controverso para a aprendizagem e desenvolvimento, como descreve em destaque a participante F2:

Porque a pessoa que não lê ela escreve mal, porque a leitura te facilita essa compreensão da escrita. E eles não escrevem direito, não escrevem bem, mas tem um raciocínio rápido, lá (no computador/na tecnologia), mas em outras coisas eles tem o raciocínio lento. Nas coisas mais básicas são lentos, mas nas coisas que para nós (pessoas de gerações anteriores) é mais lento, para eles (estalo de dedos), na tecnologia eles são mais rápidos. E a parte básica, e no básico eles (escola/educação) estão pecando um pouquinho. Na educação é aí que a gente tem que ter, resgatar um pouco isso né. Na escola, né, é proibido celular, porque senão eles não fazem mais nada.

Nessa fala podemos perceber que a relação com a tecnologia digital tem se tornado um dilema em diferentes contextos da vida, por isso, causando muitas percepções controversas. Em sua fala, F2 coloca que a tecnologia tem prejudicado a aprendizagem de habilidades escolares, porém, na sequência diz que contribui para o “raciocínio” ao comparar com as gerações anteriores que não cresceram imersos nesse meio digital.

Segundo Leontiev (2004), a apropriação dos objetos e fenômenos produzidos no desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, é a própria expressão histórica do nível de relações que se apresenta numa sociedade; em que os sujeitos se apropriam de forma ativa dentro das condições existentes. O nível de uso das tecnologias como (hiper)individualista, acelerada e voltada exclusivamente à obtenção bens materiais, onde as interações humanas se restringem a universos como redes digitais – expressão do uso excessivo das tecnologias, são o estágio atual da nossa sociedade capitalista.

5.2.3 As condições de possibilidades da aprendizagem

A representação social sobre aprendizagem dos participantes da pesquisa também esteve ancorada naquilo que seriam as melhores formas de ocorrência, seus tipos principais e condições necessárias, nas quais os indivíduos vão se constituindo. Segundo Duveen (2008), as representações sociais são sempre

construções do mundo como é conhecido, e as identidades se estruturam a partir dessas representações que garantem um lugar social nesse mundo. O sujeito, ao estabelecer a internalização dessas representações, passa a se expressar segundo essa relação com o mundo que ele conhece e que lhe situa.

Os participantes buscaram descrever as condições materiais, individuais e coletivas para que as aprendizagens de ideais deveriam acontecer, ou que seriam essenciais a sua viabilização plena. A estruturação destas condições de possibilidades está ligada ao que descrevem como básico para uma criança aprender, como apresentado nas seguintes falas sobre as condições socioculturais:

É como eu te falei do padrão de ensino, o padrão... de aquisição de conhecimento, da criança, do jovem, do adulto... ele é um padrão. Existe um padrão na sociedade, mas ele não pode ser preso somente a esse padrão. A gente tem que avaliar o desenvolvimento dessa pessoa de uma forma como um todo: como ele está inserido na família, na comunidade, na sociedade. Ele não ter notas extremamente, ou padrões de conhecimento extremamente alto em áreas científicas; não quer dizer que ele não adquiriu um grande desenvolvimento humano (F1).

É uma experiência muito passada pela família esse processo de aprendizado. Já a criança maior o sistema educacional entra né, uma criança que pula para a fase pré-escolar, escolar, o ambiente da escola, da comunidade, da sociedade participa mais, e a fase de juventude e adulto, essa pessoa já vai estar bem, mais bem inserida na comunidade (M1).

Mas mesmo assim, eu acho que falta muito do estímulo. Hoje vem tudo muito facilitado. A mídia, os meios sociais... tudo facilita, todo eles tentam facilitar para as pessoas, e isso na minha concepção dificulta o processo de aprendizagem (M3).

Diante de muitas dificuldades de aprendizagem, mesmo das limitações cognitivas, orgânicas; a aprendizagem se dá num fator bem emocional. Quando eu tenho um ambiente acolhedor, favorável... quando eu tenho professores mais amorosos, quando eu tenho regras claras do quê que é um centro de convivência de uma escola, do que esperam de mim, do quanto me respeitam enquanto ser humano que sou. Com certeza a aprendizagem ocorre de uma forma bem mais branda (P1).

Uma criança que vai com fome pra escola ela vai conseguir aprender igual uma que está bem alimentada? Não. Uma criança que tem algumas questões emocionais, familiares, ela vai aprender, mas talvez não vai conseguir absorver tão bem naquele dia igual a uma outra criança que está tudo bem. Então, eu sempre digo: professor é peça fundamental no processo de aprendizagem; professor, escola e família (P3).

A participante F1 cita os padrões sociais existentes, tanto de aprendizagem escolar quanto culturais e que na sua avaliação profissional é fundamental observar todos os fatores envolvidos. Já o participante M1 descreve os contextos mais relevantes para a aprendizagem em cada período da vida, ressaltando como tais ambientes precisam fornecer condições inclusivas na sociedade. M3 considera que

o acesso a tecnologias tem sido facilitado em demasia, tornando alguns processos de aprendizagem defasados por falta de experiências práticas. P1 destaca a necessidade de ambientes familiares e escolares mais protetivos, afetivos e acolhedores à criança, fundamentais para estimular sua aprendizagem. Por último, P3 também fala das condições que dificultam o processo e cita a dimensão socioeconômica e alimentar como exemplo, além da ênfase ao professor bem preparado.

Nestas condições socioculturais podemos identificar os aspectos relacionados à garantia de direitos fundamentais. O acesso aos direitos como o de Educação, com professores capacitados, melhores metodologias de aprendizagem, utilização das tecnologias; como também, o acesso a outras políticas públicas como socioassistenciais de proteção e alimentares.

De acordo com Souza M. (2020), a estigmatização e exclusão social de crianças e famílias são produzidas também nas invisibilidades das desigualdades sociais tão presentes em nossa sociedade, na ausência do Poder Público para fornecer acesso à cidadania e direitos fundamentais à dignidade de todos. A aprendizagem se efetiva para além de somente aspectos cognitivos; passa pelo direito à educação, e chega à garantia de direitos fundamentais como moradia, alimentação, saúde e assistência social, dentre outros.

Essa garantia de direitos se materializa na fala da participante de pesquisa P4 ao exemplificar o caso de crianças que vivenciam duas realidades sociais totalmente diferentes. Sua resposta vem com o questionamento sobre a igualdade na apropriação da aprendizagem escolar:

Uma criança que sai de casa com café tomado, com banho tomado, com cadernos na mochila dela, e que ficou o pai ou quem cuida dela lhe desejando um bom dia, né, ela vai para a escola aprender. Não é assim que nós temos em nossa cultura: que a criança vai pra escola aprender. Agora, se eu pegar outra criança que na noite anterior o pai chegou em casa alcoolizado, não trouxe comida para casa, está muito agressivo, muitas vezes tendo que se esconder debaixo da cama, de ter alguém para ajudar a arrumar a mochila; que de repente não fez as tarefas escolares, que a mãe trabalha fora... e que vai pra mesma escola e mesma série. Como vai ser a assimilação, a aquisição da aprendizagem dessas crianças? (P4).

A participante P4 ao descrever os dois contextos distintos, faz referência à garantia de políticas públicas que possam atender as necessidades familiares básicas, sejam elas de educação ou saúde, mas principalmente de assistência social, de maneira a garantir melhores condições frente às desigualdades sociais

que refletem na aprendizagem. As vulnerabilidades sociais reproduzidas em vários ambientes, como na família, são marcas históricas da ausência do Estado. Aliás, nossa sociedade foi construída no discurso da igualdade, mas de fato é fundada na desigualdade, que desemboca na violência dos processos de patologização e medicalização, individualizando sobre o corpo mazelas que são sociais. (MOYSÉS; COLLARES, 2020).

Uma outra representação objetivada foi pertinente às relações sociais:

Como que a gente vai ser essa interfase entre as pessoas que estão na sociedade bem inseridas, que entendem como devem ser o desenvolvimento de um ser humano, [...]. Se essa interfase das pessoas que estão na sociedade, que já estão desenvolvidas, que já estão maduras, se elas não têm uma compreensão adequada da sociedade, de como seria uma forma adequada de aprendizado; estas pessoas que estão em formação elas vão ficar carentes, elas vão ficar com uma formação inadequada (M1).

Um pouco mais de compreensão, de tentar entender o que ele está pensando por exemplo. Entender quando a gente fala para ele e não impor o que a gente quer só por que somos adultos. Tratar de escutar esta criança, este adolescente. Saber o que está pensando, o que ele está sentindo neste momento e de ajudar com algum tipo de orientação para que ele aprenda da melhor, algo melhor (M2).

Eu acredito que a aprendizagem, ela só consegue existir a partir do momento que você interage. Sem interação não há aprendizagem. Nem formal e informal né. Existe a capacidade do ser humano de utilizar a sua inteligência, mas a aprendizagem ela, essencialmente, ela é através da interação (P1).

Num certo sentido, ao representarem socialmente a aprendizagem como processo que necessita de determinadas condições de interação e convivência, os participantes buscaram demonstrar como o suporte do adulto tem importância neste processo. O participante M1 coloca a questão da pessoa mais experiente e sua ciência enquanto um papel social de conduzir a adequada aprendizagem. M2 aborda a questão das posturas de imposição e de como desenvolver uma interação mais dialógica. Seguindo na mesma linha, P1 salienta a interação em si como fundamento para a aprendizagem.

O ponto central desta representação está no elemento 'interação' e seu poder de proporcionar as condições de possibilidades adequadas e fundamentais à aprendizagem. É a qualidade da interação que dará os limites e possibilidades da aprendizagem, essa qualidade tem a ver com interação como mediação entre o sujeito e o conhecimento. De fato, como afirma Tada, Costa e Silva (2020), toda a aprendizagem ocorre através da interação com os pares, sobre a composição de

uma pessoa mais capaz e que ajudará o outro a desenvolver suas habilidades e seus conhecimentos.

Quando falamos em interação, estamos tratando de mediação e sua função primordial para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vigotski (2009), estas funções se inserem numa estrutura de mediações que é o item central de toda a processualidade fundamental para as aquisições psíquicas.

Tanto os elementos socioculturais, quanto os elementos de interação são citados pelos participantes da pesquisa como aspectos que afetam as dimensões psicológicas do sujeito da aprendizagem. Seguem duas falas nesse sentido:

Ele não é estanque somente na área do conhecimento científico, ele não é só estanque na área de conhecimento emocional, aprendizado emocional. O aprendizado ele é algo complexo. Que todas essas portas de entradas que a pessoa pode ter acesso ela vai desenvolver (F1).

Quando se traça metas, se busca metas, entendeu?! E muita gente traça metas e não consegue, claro, por várias circunstâncias como falta de dinheiro, mas mesmo assim, se a pessoa tem objetivos, tem metas, sempre se busca crescer, ter conhecimento cultural, científico, filosófico; toda essa parte. Eu acho que tu tem que ter algumas considerações e isso vai em fazer aquilo que gosta (M3).

A participante F1, ao se referir às “portas de entrada” como dimensões biopsicossociais aptas à aprendizagem, e M3 ao esclarecer como a organização de objetivos claros, capacidade motivacional e de conhecimentos diversos, fornecem condições para realizações pessoais. Os fatores emocionais estão implicados nas falas como parte destas condições de possibilidades que o indivíduo necessita possuir ou adquirir para melhores êxitos em seus processos de aprendizagem.

Os impasses emocionais e possíveis prejuízos psicológicos são recorrentemente citados no intuito de sinalizar aquilo que pode não estar adequado no funcionamento daquele indivíduo. Mas, a individualização dos processos humanos que são eminentemente sociais por excelência, faz seguir na contraposição e questionamentos de visões biologizantes e patologizantes dos processos escolares (LEONARDO; SILVA; LEAL, 2021).

Neste sentido, as questões que focam mais em uma dimensão psicológica também podem contribuir à lógica patologizante, por recolocar sobre o próprio sujeito os motivos das dificuldades. Segundo Bray (2012, p. 86), existem abordagens reducionistas como a “psicologista”, sendo que nessa concepção “a

criança não aprende porque nela há algum problema neurológico, déficit mental-intelectual, afetivo, motor ou sensorial”.

As expectativas sobre a aprendizagem foram outra objetivação identificada dentro dessas condições de possibilidades:

Eu quero que ele aprenda isso. Mas de repente a criança está falando outras coisas, mas o pai fica dizendo: não fui eu que ensinei isso pra criança, quem que ensinou? Aonde ela ouviu isso? O certo é isso aqui, mas a criança está falando de outras coisas, aprendeu outras coisas, está trazendo outros saberes. Então a gente não consegue isolar o quê que eu falo para a criança e o que a criança entende com aquilo que eu falo. Tem uma descontinuidade, podemos dizer assim. Tem uma tentativa do educar, mas como que o outro vai se apropriar disso é esse outro que vai fazer (P2).

Todo mundo tem que aprender do mesmo jeito. Não! Tem criança que é mais visual, tem criança que a via de aprendizagem é mais auditiva, a outra é mais visual, a outra é mais sinestésica (P3).

Podemos até medir intelectualidade, mas muitas vezes não é a intelectualidade que está ali, pronta para adquirir, pronta para desenvolver, pronta para adquirir aquele conhecimento, e sim num estado de equilíbrio emocional, de estrutura familiar, de fomento que aquele ser que está em busca do conhecimento está adquirindo. Então, o processo de desenvolvimento para aquisição do conhecimento e da aprendizagem vai ser bem diferente (P4).

A participante P2 explica as expectativas do adulto em relação às aprendizagens da criança, nestes contextos de diferentes lugares onde ela vai se apropriando do mundo ao seu redor. Já as participantes P3 e P4 especificam as expectativas sobre certos padrões que acabam não sendo compatíveis à criança, sendo necessário compreender a forma e o tempo de cada um em aprender.

Estas expectativas são uma das grandes demandas que levam a escola a estigmatizar as crianças como possuindo algum transtorno e fazendo a família procurar muitos serviços de saúde em busca de respostas. De acordo com Leonardo, Silva e Leal (2020, p. 16), “por não apresentarem um desempenho escolar dentro do esperado para a sua idade/série ou ainda por não se comportarem de forma compatível ou aceitável no ambiente escolar, os alunos frequentemente são vistos como alunos problema e encaminhados para avaliações”. Para alcançar a homogeneização de todos os indivíduos e silenciamento de conflitos sociais, é institucionalizado recorrer a diagnósticos psiquiátricos e controlados por medicamentos psicoativos; destituídos de sua subjetividade constituída histórico e culturalmente (MOYSÉS; COLLARES, 2020).

As representações sociais sobre aprendizagem tiveram relação com tal definição e também proporcionaram uma definição ampliada que trouxe elementos para pensar a educação como fenômeno formal de aprendizagem e de como as experiências humanas são complexas. Num movimento de ir e vir das representações sobre a aprendizagem escolar e a aprendizagem vivencial, os participantes se propuseram a fornecer informações que trouxessem alternativas ao que se define patológico e/ou deficitário a uma educação. Na próxima categoria trataremos as representações sobre aprendizagem a partir da base das práticas metodológicas e das alternativas sugeridas.

5.2.4 Alternativas metodológicas para a aprendizagem

Na categoria das alternativas metodológicas, a aprendizagem foi ancorada na ideia de que há lacunas nas metodologias empregadas e que outras técnicas se fazem necessárias. A eficiência metodológica é considerada elemento fundamental das dificuldades que existem nas práticas de ensino e educação, não só escolar como também familiar. Nesse entendimento sobre as metodologias, ora a centralidade é no aluno, que é tido como protagonista, ora o foco é o educador nesta alternativa de aprendizagem.

O participante M3 volta à questão que havia levantado sobre o desenvolvimento humano e uma suposta "incultura" em prática na nossa sociedade, no sentido de perdas educacionais e de aprendizagens. Segue sua fala:

De um processo educacional de crescimento e conhecimento. Método ideal eu não acredito, forma correta eu não sei se tem, mas eu acho que a gente tem que crescer e buscar. Mas eu volto a dizer: eu acho que nós estamos involuindo ao invés de crescer. Não existe um método, uma coisa ideal, existe várias alternativas (M3).

Esse participante propõe métodos alternativos a tal problemática, porém, ressalva não haver algo ideal no sentido de resolução de alguns impasses na aprendizagem. Sua proposta é de um método que forneça um crescimento intelectual do aprendiz, sem especificar o qual seja, que o aluno possa se apropriar adequadamente de uma dita cultura ideal.

Já outros participantes ponderam sobre como os métodos de aprendizagem precisam ter uma relação mais congruente e afetiva com o aluno/aprendiz, de forma a cativar sua atenção ao processo proposto:

Encantamento seria assim: quando você tem interesse realmente por alguma coisa, você se encanta por aquilo. Assim, tudo que você for aprender novo, se não tiver alguma coisa que te encante, que que teus olhos brilhem para aquilo, com prazer [...]. A hora que você perde o encantamento, você perde o interesse pela pessoa, perde o interesse de aprender aquilo. Então, nós temos que encantar as crianças para daí assim para ela aprender (F2).

Também dependendo da idade da criança, da maturação dela, vamos dizer assim, aquilo que ela pode naquele momento conceder. Mas também deixar a criança livre, que ela consiga a partir dela, do saber dela, como ela vai entendendo esse mundo, não é?! Vai ter esse mediador como falei, mas também associado a isso que ela pode naquele momento aprender (P2).

Eles estão ensinando da forma ideal que eles pensam, só que a gente nunca sabe se aquela é a forma ideal que as crianças gostariam de estar aprendendo. Nós sabemos hoje que a escola não é atrativa para os alunos (P4).

O encantamento proposto por F2 como método tem como intenção fazer o aprendiz se interessar pela aprendizagem e em sua riqueza lúdica. A participante P2 explica por via das capacidades amadurecidas na criança e de suas possibilidades de experienciar o mundo. E P4 apresenta uma metodologia na qual a criança vai decidir a melhor forma de aprender, a partir de seus interesses.

O papel da atividade lúdica ou do brincar na idade pré-escolar tem lugar principal na vida da criança, sendo instrumento importante nos processos de aprendizagem nesse período do desenvolvimento (LEONTIEV, 2017). Porém, é necessário saber como exercer controle sobre a brincadeira de modo que possa favorecer seu desenvolvimento enquanto atividade de aprendizagem, naquilo que é estabelecido nas regras do jogo e de relações precípuas (*Ibid.*). Numa alternativa metodológica de aprendizagem onde a atividade principal seja a brincadeira, estabelecer os critérios lógicos tem função organizadora para a criança, além do próprio conteúdo em si como fonte de conhecimento.

A flexibilidade dos métodos é outro aspecto representado:

Volto a dizer, as professoras são essenciais, a escola é primordial porque a professora com essa metodologia talvez ela não consiga atingir a criança. Vamos colocar numa sala de vinte, ah, quinze se alfabetizaram, beleza, mas aqueles cinco? Talvez aquele método que ela está utilizando não serve para aqueles cinco (P3).

Para a participante P3 o método de aprendizagem necessita ir ao encontro da criança, e quando não atinge a integralidade do grupo, novas estratégias se mostram necessárias. A capacidade do professor em inventar diante de

metodologias ineficazes é vista pela participante como fundamental à integralidade da aprendizagem.

Quando os participantes citavam a metodologia, procuravam constantemente indicar alternativas que pudessem superar certos impasses existentes nas relações humanas. A objetivação da estimulação e incentivo ao outro vai ao encontro de uma concepção que aborda a importância da relação mediada no processo de aprendizagem. Vigotski (2003), explica que é impossível a influência direta sobre o indivíduo, na direção de impor conteúdos para aprender, pois toda a ação educativa acontece na troca de experiências em que tem o aluno um lugar de protagonista de sua aprendizagem. Por isso, cabe ao professor “ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento” (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

Uma escola que centraliza sua ação pedagógica na atividade pessoal do aluno, regulando e orientando essa atividade, é uma escola que transforma os conteúdos em conhecimento. Asbahr (2014), pontua que quando a atividade de estudo não tem uma relação clara com o sentido pessoal do sujeito que realizará a tarefa, a atividade se torna uma reprodução autômata e de difícil assimilação pelo aprendiz.

Assim como abordado nas representações sociais sobre desenvolvimento e na importância de estimular este processo, aqui novamente percebemos a ancoragem sobre a figura do professor como agente motivacional. Segundo Vigotski (2009), os limites e possibilidades da aprendizagem estão muito ligados à percepção do professor e de como percebe o desenvolvimento da criança para níveis mais complexos de aprendizagem.

Muito se tem debatido sobre aprendizagem e desenvolvimento humano e a questão do papel ativo do sujeito em sua aprendizagem. Representações sociais que atribuem ao ambiente e/ou a mediadores adequados ao aprendizado, tendem a estabelecer critérios meritocráticos às conquistas escolares. Segundo Zangrande (2021), a cultura escolar valoriza os comportamentos que tendem a ser os desejados na obtenção de um produto ideal, seja o aluno ou seu contexto.

Um dos debates mais desenvolvidos na área da educação atualmente é com relação às transformações que a tecnologia trouxe e as mudanças nos processos humanos de trabalho e relacionamentos. As falas das participantes trazem um pouco desse paradigma contemporâneo:

Essas coisas da tecnologia junto, e com a escola e com tudo. Então, a escola está tendo que se virar em trezentos porque a parte didática continua muito atrás do que a criança precisa hoje. Porque eles querem tecnologia. Por que eles estão acostumados com tecnologia (F2).

Mas foi uma outra época, a escola não tinha tantos concorrentes como agora, e as pessoas tinham menos pressa que agora. Então, isso facilitou para a escola, tínhamos muitos bons professores, não tínhamos professores tão doentes pelo estresse, pelo sobrecarga de hoje. As coisas eram mais fáceis, ao que parece, né. E hoje a gente se depara com um grande número de alunos que trazem um conteúdo próprio e que isso desestabiliza de uma certa forma os professores que não estão acostumados a lidar com isso (P4).

De acordo com as participantes, as tecnologias são ferramentas bastante controversas, pois de um lado facilitam muitos processos humanos, porém, de outro lado geram dificuldades às pessoas. Sendo, por essa razão, necessário um aprimoramento das práticas educativas de forma a incluir as ferramentas tecnológicas de maneira mais qualificada. A dificuldade dos currículos escolares, assim como das próprias situações de aprendizagem em geral, obriga atribuir relevância ao aluno no processo, naquilo que lhe interessa e da forma como melhor aprende, o que, por sua vez, denota desafios para uma educação mais eficiente.

Nesta busca de referenciais mais contundentes que possam viabilizar a aprendizagem nos moldes exigidos, a ancoragem sobre a metodologia buscou sanar as lacunas recorrentemente levantadas pelos participantes de pesquisa como desafios à educação. Verificamos que uns discursos focam sobre o aluno, outros discursos onde a centralidade está no professor, já em outros momentos os instrumentais como a tecnologia foram tomados como alternativas, mas também como explicação dos problemas. Então, podemos dizer que, para os participantes da pesquisa, dada a complexidade e a diversidade entre os seres humanos, há a necessidade de haver diferentes alternativas metodológicas de aprendizagem para que essa se viabilize e se realize integralmente em cada pessoa.

Por fim, chegados a este ponto, indicamos que as representações sociais sobre aprendizagem dos participantes da pesquisa estão ancoradas em quatro aspectos centrais. Considerando a articulação entre esses aspectos, nossos resultados permitem formular essa representação social como: A aprendizagem é constituída de processos e experiências que o ser humano vai estabelecendo desde o período gestacional, passando pelo nascimento, infância, adolescência, vida adulta, velhice e até a morte, tendo em cada período da vida uma vivência

específica diante do seu grau de consciência e entendimento daquela relação. Esses processos e experiências têm por finalidade propiciar a assimilação e a significação de conteúdos adquiridos, os quais podem ser concretos e/ou abstratos. Tais processos, ainda, são dependentes das condições de possibilidades para a aprendizagem, que podem ser individuais, quando dizem respeito a aspectos biológicos, fisiológicos e psicológicos, que devem estar em plenas condições; assim como os sociais, que têm haver com as relações humanas e demais estímulos que fornecem qualidades às apropriações feitas pelo sujeito.

5.3 Representações sociais sobre desenvolvimento humano

As representações sociais sobre desenvolvimento humano foram expressas em ancoragens identificadas, as quais nomeamos como categorias das representações sociais. As representações sobre desenvolvimento humano foram ancoradas em: *Aprendizagens da/para a Vida; Interações Necessárias ao Desenvolvimento; Padrão de Normalidade Versus Singularidades*. Tais ancoragens estão relacionadas a núcleos temáticos em que as respostas dos participantes circularam e deram sentido ao fenômeno em análise. Segundo Moscovici (2003), os núcleos de sentidos dispostos nos discursos dos sujeitos dizem respeito a uma referência em que é direcionada a representação, assim, identifica-se com maior propriedade aquilo que se busca expressar na fala.

5.3.1 Desenvolvimento humano como aprendizagens da/para a vida

O desenvolvimento humano compreendido enquanto aprendizagens da/para a vida, foi a primeira ancoragem identificada sobre as representações sociais acerca do objeto da pesquisa. Os participantes descreveram o desenvolvimento como algo equivalente a aprendizagens, sendo estas aquisições específicas para determinada finalidade social. Como veremos ao longo dos excertos de entrevistas apresentados, grande parte dessa representação está estruturada na ideia de um desenvolvimento falho do ponto de vista ético-moral.

Segundo Jovchelovitch (2000), as representações sociais exercem suas funções sobre um território simbólico de ausências, ou numa relação entre o ausente e o presente, naquilo que se mostra incompreensível sobre a realidade esperada.

Desta forma, a ausência simbólica da dimensão ético-moral servirá de guia na definição do desenvolvimento mais apropriado baseado nas aquisições de aprendizagens.

Nesta ancoragem, a aquisição de habilidades, capacidades, conteúdos e conhecimentos, com a finalidade de formação de um sujeito adequado para a vida em sociedade, são objetivadas na ideia de preenchimento com um conjunto de características. Aqui identificamos as objetivações sobre aquisições necessárias ao pleno desenvolvimento.

Seguem algumas falas a esse respeito:

Eu acredito que desenvolvimento humano é tudo aquilo que, a partir do nascimento começa a adquirir. Todas as habilidades, todos os conceitos que a gente vai adquirindo desde que quando a gente nasce e a partir daí tudo que a gente vai adquirindo de novo. Então, habilidades manuais, habilidades intelectuais e habilidades físicas; mas tudo isso é o desenvolvimento (F1).

Claro que tem, ah, aos dois anos, a criança vai ter a questão da fala, do andar, do caminhar, do brincar, tem algumas, vamos dizer assim, não é padrões, que a gente pode observar independente da cultura ou não, mas dessas potencialidades que a criança vai apresentando enquanto ela vai se desenvolvendo também no sentido do corpo dela também [...]. É mais ou menos neste sentido que ela vai se constituindo, [...] transmitindo um saber para a criança. [...] em relação a entender esse mundo, e ela vai fazer isso muito na dimensão do brincar, o adulto é o trabalho, o trabalho da criança é esse brincar (P2).

O desenvolvimento normal é uma criança que atinge os marcos do desenvolvimento da infância: a linguagem, a questão psicomotora e a aprendizagem. E o atípico é a criança que apresenta esse atraso ou a criança que ainda não apresentou. Já era pra ter atingido e ainda não apresentou (P3).

Ele é regado de conhecimentos, de aquisições, de conhecimentos sobre a própria vida que a pessoa leva. Para que tenha o desenvolvimento físico, biológico próprio da pessoa, do que é constituído. Mas o desenvolvimento pleno é muito mais da aquisição que o indivíduo faz do meio em que vive [...]. Então envolve todas estas áreas: a intelectual, a biológica, a área emocional, a área mental (P4).

A participante F1 destaca as habilidades que são apropriadas em todos os momentos da vida; P2 fala da maneira como estas habilidades são adquiridas como acontecimentos; P3 já amplifica e sinaliza aquilo que é mais adequado adquirir; e P4 se aproxima de uma definição de aquisições de conhecimentos sobre si mesmo e a realidade. Podemos perceber que essas participantes relacionam o desenvolvimento a um processo de aquisições de diversos elementos tipicamente humanos.

Destacamos as habilidades manuais e intelectuais, o caminhar, a linguagem, a fala, o brincar e os conhecimentos. Segundo Vigotski (2009), ao se apropriar de conceitos, valores e adquirir as funções psicológicas superiores o humano se humaniza, conscientizando-se diante do mundo a sua volta, desenvolvendo a capacidade de viver em sociedade. Neste processo de humanização todos os aspectos da vida são atravessados pela cultura e aprendidos em sociedade.

Para Leonardo, Rossato e Leal (2012, p. 21), o ser humano "deve apropriar-se daquilo que resulta da ação das gerações antecedentes, por meio da aprendizagem, fenômeno que vincula o desenvolvimento humano e a educação". É essa educação formal e informal destes conhecimentos humanos que irão fornecer à criança as especificidades humanas necessárias ao desenvolvimento.

Porém, observamos que desenvolvimento e aprendizagem são tratados como fenômenos simultâneos, ou ainda, idênticos enquanto processos humanos. O próprio Vigotski (2009), explica que dentro das teorias tradicionais uma delas vai atribuir esta relação indissociável que confunde o fluxo de processos que são diferentes. As falas a seguir demonstram essa similitude:

O desenvolvimento humano dentro da minha concepção é tudo aquilo que o indivíduo vai aprendendo no desenvolvimento tanto psíquico como motor. No desenvolvimento nós temos que ver a parte motora do paciente, então o desenvolvimento psicomotor e o ciclo de aprendizagem dele. A gente aqui vê o desenvolvimento desde quando a criança nasce, por exemplo, que vai desenvolvendo o corpo e o cérebro. Então, vai fazendo um acompanhamento mensal daquela criança para ver o desenvolvimento psicomotor, por exemplo, na aprendizagem de engatinhar, em certos movimentos e no desenvolvimento (M2).

Por que inicialmente nós temos a socialização dentro da família e posteriormente vai para a escola, outros meios né. Mas o primeiro contato de socialização do ser humano é com a família, daí é uma junção de todos estes fatores da genética com a própria maturação dele e o desenvolvimento que ele vai tendo. Os relacionamentos, as intercorrências, as experiências que esta criança vai adquirindo também ao longo do tempo (P1).

Alguns aspectos importantes para compreender as representações sociais manifestas são a indicação de diferentes aquisições. Nas citações acima, os participantes também expuseram aspectos de habilidades básicas como engatinhar e outras de maior complexidade, como aprender palavras e relacionamentos. Este processo de aquisições, de menor à maior complexidade, está relacionado ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores que irão contribuir para o desenvolvimento do ser humano, demarcando momentos "em que as condições

biológicas elementares, são transformadas em comportamentos culturais" (BRAY, 2012, p. 92). Estas aquisições podem ser caracterizadas como mudanças qualitativas do desenvolvimento humano e que são produzidas no e pelo contexto social.

Em algumas abordagens teóricas as aquisições são seguidamente tratadas como processos intrínsecos e/ou inatos ao ser humano, reduzindo a importância do meio social na obtenção de tais atributos tipicamente humanos. Nas falas dos participantes podemos observar certa ênfase na dimensão social, todavia, mais adiante em outros momentos da análise veremos que o fator social está muito associado à função de ativador de um produto já constituído, se aproximando de visões teóricas já criticadas neste nosso estudo.

A importância do contexto social e cultural no desenvolvimento é entendida de diferentes formas no que diz respeito à constituição humana. A partir de uma perspectiva da psicologia histórico-cultural, é o social que constitui o humano, processo este mediado pelos símbolos da cultura. Vigotski (2009), ao se aprofundar na sua compreensão sobre os processos de aprendizagem de conceitos pela criança, ressalta as diferentes concepções que acabam ou depositando no biológico a primazia do desenvolvimento, ou ainda somente no meio social. Tais concepções, segundo o autor, trazem consequências ao entendimento dos processos humanos ao reduzirem os fenômenos e desconsiderar o elemento dialético da relação humana com o seu mundo histórico e cultural.

Por mais que os participantes valorizem a dimensão social pela aprendizagem como desenvolvimento, o fator inato ao desenvolvimento é ponto que surge seguidamente nas falas, revelando o viés inatista predominante na sociedade. As seguintes participantes, ao explicar sobre como se realiza o desenvolvimento descreveram:

Pelas características físicas, pelas características de genéticas mesmo, a herança que você recebe do teu pai, da tua mãe, através dos teus genes e a interação que você, enquanto ser humano vai tendo com a família que você está inserido (P1).

Da infância, então, de forma natural. É inato da criança se desenvolver né. O desenvolvimento normal é uma criança que atinge os marcos do desenvolvimento da infância: a linguagem, a questão psicomotora e a aprendizagem (P3).

As ideias de “herança genética”, “inato”, “natural”, “normal” trazem consigo uma visão de mundo e de ser humano em que os fatores do desenvolvimento

seriam de ordem intrínseca. De acordo Silva e Leonardo (2012, p. 58), as ideias de naturalização de fenômenos eminentemente sociais são construções ideológicas, nas quais aspectos como a inteligência seriam vistos como “fator inato e imutável do indivíduo”, falseando uma realidade que é construída socialmente, logo, possível de transformação. Ainda segundo as mesmas autoras, estas perspectivas recebem respaldo de diferentes áreas da ciência como a Medicina e a Psicologia, que acabam por esconder no (in)sucesso escolar e no desempenho competitivo elementos de aparências individuais, mas, que são desigualdades verdadeiramente sociais.

Isso pode se tornar uma barreira significativa ao profissional que se depara com as demandas advindas da escola, pois as queixas já vêm individualizadas sobre o aluno e quando reforçadas por um viés inatista, tendem a construir um discurso ainda mais estigmatizante dos problemas de escolarização. Como um veredito que impede a criança de exercer suas potencialidades, onde tais fatores se mostrariam sem solução, já que seriam da natureza dela, depositando assim o problema exclusivamente na criança.

Ainda sobre a aquisição como desenvolvimento, as aprendizagens foram ancoradas pelos participantes em objetivações eminentemente de formação humana. Diferente do que foram tratados anteriormente, quando as características tipicamente humanas são aprendidas nas relações sociais, aqui as representações sobre uma condição vão muito mais em um cunho moral, em que o desenvolvimento humano representa aprender certos valores sociais.

As falas a seguir buscam indicar uma integridade humana para a vida em sociedade:

A gente vê a formação desse indivíduo, da formação como cidadão, como uma pessoa que vai ser inserida na comunidade, né. E a gente vê, às vezes, acompanha desvios de formação, alterações de comportamento, alterações dentro da comunidade (M1).

Como eles vão crescer, como eles vão amadurecer? Culturalmente isso é certo? Eu não sei. Só estou colocando uma situação que eu vejo: que se perdeu muito da identidade das pessoas, né?! Falta uma identificação e um conceito, evolução (M3).

Tem muito a haver essa fase escolar inicial, tem muito haver com o que a criança está trazendo da casa dela, da família dela. E aquilo que ela de certa forma desconhece totalmente e que está entrando na vida dela. É uma fase de adaptação muito profunda, porque é ali que a criança percebe que tem um mundo através da família, além da família. E o como esta família vai

preparar essa criança, de certa forma, é aquilo que ela vai entender daquele mundo (P4).

As representações dizem respeito ao desenvolvimento de uma formação da pessoa que seja congruente a sua integração na vida social de forma pacífica. Os termos ‘desvio de formação’ e ‘perdeu a identidade’; revelam a busca do caráter psicológico de um ideal de personalidade, que é referido por M1 quando fala da formação de um cidadão que se integre na comunidade; similar ao que M3 enfatizou diversas vezes sobre os valores de outrora que estão sendo perdidos. Nesta seara de valores, P4 parece que complementa as falas dos outros participantes ao destacar o desenvolvimento como uma ‘fase de adaptação’.

Observamos aqui discursos que reproduzem valores de um ser adaptado às contingências sociais, à uma sociedade dada como pronta e de certa forma, também imutável, onde a adaptação é que fornece o melhor desenvolvimento. Patto (1999), já na década de 1980, apontava dados similares nas falas de professores sobre os motivos do fracasso escolar. Segundo a autora, nestes discursos a não adaptação dos alunos às necessidades escolares estava relacionada a uma visão de desqualificação das crianças de famílias de classes populares, que possuíam comportamentos e modos de vida destoantes dos da classe média burguesa. O discurso moral de desqualificação dos hábitos de vida da população das classes populares tende a construir uma ideia sobre os problemas do não aprendizado (*Ibid.*). Nessa visão, os déficits de desenvolvimento estariam relacionados ao modo de vida das famílias empobrecidas.

Também, podemos identificar similaridade com os resultados de Zangrande (2021), que observou nos discursos de professores sobre o fracasso escolar, representações sociais que culpabilizam as famílias, tidas como “desestruturadas” e/ou “desajustadas”, apontadas pelas participantes da pesquisa dessa autora como motivos que provocariam os déficits nas aprendizagens dos estudantes. A própria autora sinaliza para a manutenção das representações sociais baseadas na teoria do déficit cultural, que desde meados do século passado ronda o imaginário educacional brasileiro e tem servido de justificativa para o não aprender de parte das crianças de escolas públicas (*Ibid.*). No nosso caso, podemos observar que o discurso de desqualificação das famílias também reverbera no meio da saúde frente às questões de desenvolvimento, este também muito relacionado aos processos escolares.

Segundo Patto (1999), a hegemonia dos discursos liberais como os de modelos ideais de família e de indivíduo eficiente, estão atrelados a fatores históricos de constituição das narrativas educacionais da educação brasileira, onde grande parte das defasagens educacionais eram atribuídas ao desinteresse escolar, justificado pela inferioridade cultural do grupo social na qual o aluno pertencia. Neste sentido, trata-se de uma lógica que atende aos interesses do sistema capitalista, onde sem questionar as estruturas desiguais, das quais eles próprios são vítimas, os sujeitos e coletividades são estigmatizados em sua cultura. Podemos entender que tais representações revelam certa redução da compreensão dos fenômenos como o desenvolvimento a fatores que estão muito mais relacionados a valores de classe e de ideais culturais específicos.

Outro ponto relacionado às aquisições para a vida é a interferência das tecnologias e seu impacto nestas transformações para o desenvolvimento da criança. A participante F2 ao falar da criança que chega para tratamento diz:

Eles estão perdendo um pouco desse desenvolvimento humano mesmo – do conversar com o outro. Não aprendem a nem se comportar na frente do outro, eles não sabem, são uns bichinhos do mato. São assim, extremamente sem limites. Eles não têm limites porque a tecnologia não te dá limites, né.

O contexto da fala da participante e que resume no excerto citado, demonstra a preocupação desta com certo uso indiscriminado das tecnologias que estão substituindo as interações, assim como outros aspectos fundamentais do desenvolvimento humano. De acordo com Peixoto (2015), a inserção das tecnologias de informação e de comunicação na vida não acontecem de forma natural, são apropriados pelas políticas institucionais e atravessados pelas formas individuais e coletivas de uso, com o rápido crescimento das formas de usos e aplicações na vida prática que tornam sua compreensão teórica de seus processos repletos de complexidade.

Esse cenário bastante complexo de mudanças provocadas pela popularização das tecnologias é encontrado também na fala do Participante M3:

Quando nós nos formávamos tínhamos uma bagagem né. E vejo isso que a gente percebe desde a educação inicial, [...], tu tem que ter aquele conhecimento e aquela formação. E hoje com as tecnologias as pessoas não pensam mais. O que a gente percebe assim, em termos de crescimento, a nível intelectual mesmo, a nível cultural, [...] as crianças, que elas têm uma ansiedade muito grande. [...] desenvolvimento: acho que está

tendo uma incultura! (risada). Acho que é isso que eu posso te falar! As pessoas estão involuindo intelectualmente. Entendeu.

Aqui as tecnologias são representadas como prejudiciais às aquisições do desenvolvimento, reduzindo as capacidades tipicamente humanas a ponto de o participante descrever como “as pessoas não pensam mais” e “involuindo intelectualmente”. Tal representação, juntamente com a anterior, são descritas por Peixoto (2015, p. 320), como “determinismo tecnológico”. Nesta visão “a organização social é determinada e formatada pela tecnologia ou, ainda, o determinismo tecnológico postula que a inovação tecnológica é a força motora da mudança social e impõe sua lógica própria aos sujeitos sociais e às suas relações” (*Ibid.*).

Jodelet (2001, p. 27), nos explica que as representações sociais têm sempre uma “relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações)”; reconstrução cognitiva da realidade social sobre eixos práticos de explicação. Por isso é que nas falas dos participantes, tanto da dimensão da família, como das tecnologias, a identificação de tais elementos como causas prejudiciais ao desenvolvimento surge como modo de reconstruir uma realidade, provavelmente incompreensível nesse momento.

Entendemos que os participantes da pesquisa têm representações sociais ancoradas numa patologização do desenvolvimento justamente por conta de buscarem recorrentemente explicar os fenômenos a partir de critérios saudáveis e adequados. Esse fato provavelmente é em grande medida decorrente das práticas na área da saúde que constantemente trabalha com o foco sob esta lógica.

O direcionamento dos discursos para um eixo das disfunções orgânicas e neurológicas como patologias reproduz uma hegemonia médica, que tem sua centralidade nos critérios de saúde e de doença (LEONARDO; SILVA; LEAL, 2021). No caso dos participantes, as disfunções patológicas estariam também associadas a outras dimensões como das interações sociais. Essa questão ficará mais clara ao longo da análise.

A formação humana por vezes é identificada como originada de características inatas, as quais quando não são atendidas tendem a ser patologizadas. Porém, dizem respeito a expectativas familiares e sociais, como explica a participante P2:

[...] ele (bebê) já nasce com expectativas dos pais, de uma comunidade que já vem com uma história, um nome que identifica esta criança. E daí então, a partir desta expectativa deste bebê que vem aí, o bebê real e o bebê ideal de uma família. [...] a gente entende que tem estas dimensões que são do imaginário, do social também destes ideais, do simbólico que são estas referências que nós temos de família, de escola, de comportamento, de cultura; e o real também que vai se apresentando e se constituindo através das relações, dos laços sociais que este bebê, criança vai fazendo com o outro.

Diante de expectativas não realizadas, variadas representações podem surgir como aquelas que patologizam os comportamentos que saem deste ideal de criança, originando a busca por profissionais da saúde para ter respostas e diagnósticos, os quais nem sempre podem ser confirmados. Duas outras falas parecem abordar de forma crítica essa visão de um ser humano ideal contido em certas exigências sociais:

O que está acontecendo: está aparecendo um número muito grande de autistas. Diagnosticado como autista, mas que provavelmente não é autismo. É essa falta de comunicação mesmo de estímulo, de contato humano que não está acontecendo [...] (F1).

Parece que virou moda esse diagnóstico de autista. O que eu mais vejo no consultório é criança diagnosticada com autismo, mas que só tem um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (F2).

As participantes F1 e F2 percebem que os excessivos diagnósticos de autismo reproduzem uma prática que patologiza aquelas intercorrências comuns no desenvolvimento e nas relações humanas. Como bem pontuam Bonadio *et al.* (2019), no afã de fornecer respostas às expectativas sociais, o discurso médico se apropria da possibilidade de solução dos problemas, adotando o caminho de enfatizar os elementos individuais, expressos no diagnóstico, como maneira de explicar fenômenos e sujeitos, almejando a normalidade.

Moysés e Colares (2013), também fazem referência à medicalização da educação como a transformação em aspectos individuais, de questões que são de âmbito social. As autoras ressaltam o quanto são controversos os diagnósticos de transtornos de aprendizagem e comportamento, que certas práticas profissionais tentam enquadrar numa dimensão de doença e disfuncionalidade processos que são próprios da vida em sociedade. No próximo tópico trataremos de discutir a categoria da importância das interações para o desenvolvimento, identificando como os participantes concebem esse processo.

5.3.2 A importância das interações sociais para o desenvolvimento

As representações sociais em análise também foram ancoradas em ideias sobre interações necessárias ao desenvolvimento. Os participantes descreveram diversas situações, contextos e atitudes relevantes, que de alguma forma afetam positiva e/ou negativamente o desenvolvimento. Identificamos esses elementos como objetivações, as quais buscam, como descreve Moscovici (2003), tornar um universo abstrato e intelectual em algo visível aos nossos olhos, concreto e palpável à compreensão; é a materialização daquilo que vagamente conjecturamos em nosso pensamento e fala.

Nesta ancoragem os participantes citaram aspectos como estímulos, inserção, influências, interações, comunicações, contatos, convivências para representar a ocorrência do fenômeno. Destacamos algumas falas mais representativas dessa categoria:

E é sempre com muito estímulo a criança aprende a falar. Então quando a criança chega num consultório com atraso no desenvolvimento de linguagem: o que a gente faz? Eu sento com a criança, eu brinco com a criança, eu desenho pra criança para ela ter um caderno, um álbum de articulação, para que ela em casa vai olhar e falar (F2).

Então, a gente, eu observo muito a inserção dele na vida educacional, a inserção dele no aprendizado, como ele está indo, como ele está se relacionando com os colegas, os professores, com os pais. No relacionamento familiar e como ele está inserido também, né. E como ele está inserido também no relacionamento dentro da comunidade. Então, esse é o principal, a vida escolar/educacional, a vida familiar e a vida comunitária (M1).

[...] a influência cultural e social ela tem assim, um grande poder no desenvolvimento, da grande massa da população. Até pelas regiões onde estamos inseridos [...]. As culturas das regiões norte não são as mesmas da região sul. A maneira como as pessoas convivem, se relacionam, interagem, tem sua rotina de vida estabelecida também; [...]. Então existem estilos e comportamentos diferenciados que também são influenciados pelos ambientes em que convivem e estão inseridas (P1).

No sentido de se constituir a partir de um outro. Então, o ser humano ele não se constitui sozinho, sozinho no mundo, está sempre nesse laço social com o outro. Seja então na família, na escola, no meio social, na comunidade. Alguns dizem que é necessário uma tribo pra constituir, pra desenvolver uma criança, nesse sentido então. Teria esse estímulo que seria externo e que a criança vai internalizando estes novos aprendizados a partir de um mediador que é este outro (P2).

Então, dependendo de como a criança é estimulada pela própria família né, ela vai buscar isso com intensidade bem maior e em melhores condições. Também vem uns da escola, de como essa criança está enxergando aquilo, aquela coisa nova, aquilo que aparece para ela naquele momento de novo (P4).

Nas falas dos participantes podemos perceber como a interação com o meio social é importante para esse desenvolvimento. Alguns núcleos de representação são percebidos frente a palavras-chave como “estímulo”, “interação”, “relação”. Os usos desses termos condizem com uma representação sobre o desenvolvimento onde a interação consciente com a criança é fundamental.

Esta importância dada à interação para o desenvolvimento tem relação com o que Vigotski (2009), constata de que é a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento psíquico do sujeito. É importante não esquecer, ainda com Vigotski, que toda experiência implica uma aprendizagem e, por consequência, produz desenvolvimento.

Seja na imitação dos comportamentos dos adultos, ou nas atividades de inter-relação orientadas, a criança terá aprendizagens que movimentarão seu desenvolvimento do nível potencial para o nível real. Assim, se mostra “[...] indispensável não apenas a presença de um par superior para que as aprendizagens ocorram e se consolidem. Mas, é necessário que esse par superior possa organizar a interação de maneira tal que possibilite que as aprendizagens ocorram da melhor forma possível” (BONADIO; LEITE, 2021, p. 45).

Deste modo, podemos entender que o desenvolvimento partindo das aprendizagens pode ser concebido naquele mais espontâneo, e conscientemente dirigido. Trazemos dois excertos para dialogar sobre isso:

Além dele (desenvolvimento) se dar de forma normal, a gente tem que estimular esse desenvolvimento. Conversando com o pai, ou o familiar mais próximo, ou responsável pela criança ou adolescente, que este, estimule um desenvolvimento, né?! [...]. Por que se não estimula, ele (o desenvolvimento) pode ser um pouco mais devagar. Vai sendo um pouco mais devagar (M2).

[...] a criança que é estimulada né?! Quando eu digo para você: aquela criança que não tem tanto estímulo, ela também vai, ela vai desenvolver, porque é dela, é próprio do ser humano. Mas a criança com estimulação ela atinge esse marco até um pouco antes, porém, a gente não tem essa, não considera tanto que é importante a criança fazer isso antes, atingir aquele marco antes. Porém, depois é um sinal de alerta (P3).

Nas duas falas percebemos que o termo “estímulo” é utilizado para apontar a importância das aprendizagens orientadas ao desenvolvimento da criança. Porém, quando o participante M2 fala que o desenvolvimento acontece de “forma normal”, e P3 ressalta “os marcos do desenvolvimento”, ambos destacam um processo que seria natural, cabendo ao meio social conduzir este fluxo. Podemos observar que as

suas representações fornecem um entendimento de que os processos orgânicos têm primazia frente à aprendizagem, bem como, que os estímulos proporcionarão que este desenvolvimento já biologicamente organizado aconteça na criança, com ou nenhuma modulação das interações sociais.

Neste tipo de representação repousa grande parte das definições que produzem os processos de patologização do comportamento e da aprendizagem. Ao limitar sobre o corpo do sujeito e de uma certa natureza as reais possibilidades de seu desenvolvimento, deixa-se em segundo plano as potencialidades propiciadas e/ou impulsionadas pela interação social (LEONARDO; SILVA; LEAL, 2021).

Não podemos ignorar os aspectos da natureza, já que a biologia é condição indiscutivelmente necessária ao desenvolvimento da espécie humana. Como explica Vigotski (2009), é sobre os elementos biológicos que se dará o desenvolvimento humano, porém estes são insuficientes por si só para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e sua manifestação. Isto é, para que um indivíduo da espécie humana se torne um sujeito é necessário também que esteja inserido numa cultura. Por isso que é por meio das relações sociais que a espécie humana superou sua própria natureza humana, rompendo com o determinismo natural e biológico (*Ibid.*).

Assim, quando a participante P3 diz que é “próprio do ser humano”, sua fala vai na direção de uma essencialidade do desenvolvimento, onde o meio social estimularia os ditos “marcos do desenvolvimento”. O desenvolvimento compreendido dessa maneira, como processo intrínseco, latente e cronologicamente esperado na criança, onde uma estimulação acionaria algo latente, destoa da concepção aqui defendida, do desenvolvimento enquanto potencialidades que as aprendizagens impulsionarão.

Algumas falas buscaram fortalecer a importância dos diferentes meios sociais na constituição do sujeito e de suas possibilidades de ser:

A interação que você, enquanto ser humano vai tendo com a família que você está inserido. Por que inicialmente nós temos a socialização dentro da família e posteriormente vai para a escola, outros meios né [...]. Então existem estilos e comportamentos diferenciados que também são influenciados pelos ambientes em que convivem e estão inseridas (P1).

No sentido de se constituir a partir de um outro. Então, o ser humano, ele não se constitui sozinho, sozinho no mundo, está sempre nesse laço social com o outro. Seja então na família, na escola, no meio social, na comunidade. Alguns dizem que é necessária uma tribo para constituir, para desenvolver uma criança, nesse sentido então. Teria esse estímulo que

seria externo e que a criança vai internalizando estes novos aprendizados a partir de um mediador que é este outro (P2).

A participante P1 descreve a relevância de cada meio nos períodos de desenvolvimento da criança, P2, de forma similar, também expõe isso ressaltando que o indivíduo “não se constitui sozinho”. De acordo com Vigotski (2009), o desenvolvimento ocorre de um modo dialético, em que o sujeito vai se apropriando do mundo a partir das relações que estabelece com os objetos mediadores da cultura. Complementando, a pessoa mais experiente tem papel imprescindível nesse processo ao proporcionar as devidas interações da criança com os elementos desta cultura humana e assim proporcionando sua integração enquanto sujeito na direção de um desenvolvendo enquanto ser social.

Os participantes da pesquisa, ao darem maior atenção aos ditos “estímulos” que temos que proporcionar para que haja o desenvolvimento, reproduzem novamente a ideia de preenchimento de algo que ‘falta’ na criança. Zangrande (2021), também se refere a uma “falta”, que identificou nas respostas de seus participantes de pesquisa, para qual representa uma ideia de ausência na criança, seja no seu comportamento, no seu aprendizado e em outros aspectos da sua vida. Por um lado, a interação social como propulsora de desenvolvimento vem para desnaturalizar o processo, por outro, no decorrer de muitos discursos, a representação parece incorrer em uma priorização do biológico frente ao social.

Importante esse ponto quando a participante P2 demonstra um lugar que também a criança precisa participar do seu processo de desenvolvimento. O entendimento da importância das relações sociais implica perceber e concordar que a criança é ativa em seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como compreender de que forma vai subjetivando-os nas suas experiências, como sistemas dinâmicos de sentidos (GONZALEZ REY, 2007). A necessidade de fornecer à criança possibilidades de se expressar e demonstrar seus interesses, como também de ser escutada nas suas demandas contribui para a superação de impasses no desenvolvimento.

Na fala dos participantes demonstram-se alguns prejuízos que as interações inadequadas podem proporcionar, na opinião desses sujeitos:

Criança com três, quatro anos que não falam absolutamente nada. Então, a gente tem que fazer todo esse processo de desenvolvimento da fala em função dos pais não terem mais esse tempo eu acho, de sentar com as crianças e conversar (F1).

Por que assim, um pai, mãe trabalham o dia todo, acaba chegando em casa: dá um celular, ou coloca a criança na frente de uma televisão, e a babá da criança se torna essa tecnologia. E infelizmente a criança assistindo ela não vai interagir. Por que ela vai pedir alguma coisa para a televisão, a televisão não vai atender, então ela não vai interagir. Ela não está desenvolvendo. Está tendo um atraso no desenvolvimento da fala da criança hoje, também em função da falta de estímulos dos pais (F2).

É difícil né. Acho que ideal nunca vai ter. Só que eu acho que a gente tem que estimular né! Eu vejo assim. [...] E hoje as pessoas entram na internet e tiram um resumo do livro e ninguém lê. Eu sei que tem uma boa parcela da população que lê e que vai atrás e busca (conhecimento), mas o que a gente sempre observa é que a própria educação desestimula o aluno a estudar. Essa é a minha visão hoje. Teria que se buscar uma educação e um método de ensino que seja mais estimulante para o aluno. E hoje eu vejo que não se faz isso, que não se estimula o aluno (M3).

Os participantes citados, ao relatarem preocupações com o desenvolvimento humano diante das dinâmicas contemporâneas, alertam para mudanças significativas nas relações sociais. Para F1 e F2 o mundo do trabalho e a sobrecarga de atividades é que faz com que os pais não tenham tempo adequado para dedicar aos filhos. M3, por sua vez, cita o papel da escola no desenvolvimento e a dificuldade desta instituição em proporcionar uma integração com as transformações tecnológicas. Para não caíamos em reducionismos e alarmismos diante das transformações culturais, cabe destacar de que forma a subjetividade humana vai se configurando neste processo fluído da vida contemporânea.

A subjetivação é descrita por González Rey (2011), como a própria dimensão psicológica do ser humano, trata-se do processo de construção de sentidos subjetivos que o sujeito faz de suas experiências. Dito de outra forma, identificamos que considerar a expressão da infância também como ativa no processo de desenvolvimento é, fundamentalmente, considerar o próprio desenvolvimento subjetivo que aquele indivíduo está tendo no seu contexto social; não como algo propriamente bom ou ruim, mas sim determinado tipo de desenvolvimento.

A ênfase na representação do desenvolvimento como aprendizagem estaria mais voltada para a objetivação de uma criança/adolescente/estudante sempre 'incompleto' e, por isso, necessitando de estímulos para completar etapas do desenvolvimento próprias daquele momento. Entretanto, uma compreensão histórico-cultural sobre os fenômenos humanos como o desenvolvimento, defende que as relações humanas são determinadas pelas condições históricas concretas,

em permanente mutação e engendradas por diversos fatores culturais da vida (DEPETRIS; SANTOS; SILVA, 2021).

5.3.3 Desenvolvimento humano: padrões de normalidade *versus* singularidades

Uma outra representação social identificada sobre o desenvolvimento humano diz respeito aos limites entre aquilo que foi ancorado como padrões de normalidade e as singularidades dos sujeitos. Os participantes objetivam evoluções, gradações, períodos e fases específicas do desenvolvimento como aquilo que deve seguir certo padrão de normalidade; sendo necessário a observação do profissional para as intercorrências do processo. Por outro lado, também representaram o desenvolvimento dentro de uma singularidade, da existência de um processo próprio de cada sujeito e que necessita ser levada em consideração.

A necessidade de descrever alguma coisa ou alguém dentro de uma classificação é bastante comum nas representações sociais. Segundo Moscovici (2003), ao classificarmos estamos dando nomes que libertam de um anonimato que nos incomoda, incluímos num complexo de palavras que localiza a origem da identidade cultural. Como esse mesmo autor complementa, “[...] o que é anônimo, o que não pode ser nomeado, não se pode tornar uma imagem comunicável ou ser facilmente ligado a outras imagens. É relegado ao mundo da confusão, incerteza e inarticulação, mesmo quando nós somos capazes de classificá-lo como normal ou anormal” (MOSCOVICI, 2003, p. 66).

Observamos que os participantes em certos momentos buscaram descrever as representações de maneira a destacar a singularidade no desenvolvimento, porém, inevitavelmente a ideia de um ‘padrão normal’ surgia nos discursos. Apesar de ser essencial ao profissional de saúde ter certos parâmetros para identificar como adoecimento alterações do organismo, no que se refere aos processos psicológicos e aos ditos transtornos da aprendizagem esses fenômenos se apresentam por vias muito mais tênues e complexas que, muitas das vezes, escapam a parâmetros previamente estabelecidos.

Iniciamos com as falas sobre os processos de evoluções sucessivas, gradações de complexidade e de períodos e fases pré-estabelecidas que dizem respeito a um padrão de desenvolvimento. Nestas, as representações de normalidade se vinculam a ideias de temporalidade ideal do desenvolvimento:

Então, nós temos alguns parâmetros, que hoje mudaram também né, alguns parâmetros para nós nos basear em quando a criança está com o desenvolvimento atrasado: pelo número de palavras que ela fala, pela forma como ela se comunica, se ela usa muitos gestos; as vezes nem gestos, mas elas apontam e os pais já atendem. Normalmente é pelo número de palavras que ela fala em tal idade que a gente espera (F2).

A gente, a criança tem um desenvolvimento ideal para o ministério da saúde e a sociedade brasileira de pediatria. A gente vai perguntando para o pai o que o filho está fazendo em certa idade, por exemplo, onde começa a caminhar, que começa a correr por exemplo, com que idade começa a subir escada. Então, um pai normalmente traz para a gente uma dúvida, preocupação, por exemplo: o filho está com dois anos e ainda não caminha, a gente tem que ir investigando para ver o que está acontecendo. No geral sempre traz essa queixa de atraso no desenvolvimento (M2).

Falta uma identificação e um conceito de evolução. Toda tecnologia, tudo isso vem, mas nós só temos que usar para o bem, pra melhorar, pra crescer, pra buscar aproveitar e evoluir. Mas eu estou vendo assim: que a gente ‘involui’ nesse processo. Nós todos, todos nós (M3).

A fase da infância, da primeira infância, que seria os bebês – até 2, 3 anos; a fase da infância, seria até os 6, 10, 11 anos; daí a fase da puberdade que é a adolescência, dos 11, 12 anos até os 20 anos; daí a fase adulta. Em termos assim, de nomenclatura e de divisão, mas não necessariamente a fase a puberdade, da adolescência e a fase adulta tenham um tempo para terminar, depende da maturidade e da experiência de cada indivíduo, mas eu acredito que seja dessa forma (P1).

A participante F2 e M2 citam padrões instrumentais que possam mensurar os chamados atrasos no desenvolvimento. M3 também fala nesse atraso, mas usando o termo “involui”, e diz da falta de melhores conceitos que possam identificar a “evolução” no desenvolvimento diante das mudanças da vida contemporânea, também pontuado por ele anteriormente. Já a participante P1 descreve etapas e algumas características presentes em cada momento.

A necessidade de estabelecer parâmetros normativos ao desenvolvimento é destacada pelos participantes como forma intrínseca de realizar a melhor intervenção possível. A compreensão do desenvolvimento humano, de acordo com Oliveira e Teixeira (2001, p. 23), “tende a ser visto como um processo que se organiza em períodos, etapas, estágios ou fases que se sucedem ao longo da vida do indivíduo; o significado do desenvolvimento, sua estrutura e seus conteúdos tendem a ser mapeados e compreendidos em relação a esses períodos”.

Tradicionalmente o desenvolvimento é entendido pelas ciências dentro de critérios que valorizam a homogeneidade dos processos humanos. Esta visão focaliza o indivíduo de maneira mais isolada, privilegiando as aquisições que são similares entre os seres humanos, principalmente nos componentes de maturação

biológica (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2001). Para Leonardo, Silva e Leal (2021), tal organização de critérios de homogeneidade tem viés de normalidade, os quais podem gerar importantes contradições diante da individualização dos problemas, não sendo por vezes compreendidos pelo viés histórico e cultural de reprodução social.

Podemos observar na sequência abaixo algumas falas que em certa medida avançam numa representação ancorada nesta homogeneidade do desenvolvimento. Seguem algumas falas mais representativas:

Eu vejo que esse processo de desenvolvimento, ele acontece em etapas, né! Desde o nascimento, uma criança, um lactente, um pré-escolar, um escolar, um adolescente, um jovem inserido na vida profissional, um adulto. Todo esse processo, nós pediatras, nós acompanhamos muito, e temos uma observação muito importante de tudo que acontece nas etapas (M1).

Eu compreendo esse processo através da maturação biológica e da inserção dele no meio. Por que o ser humano, no meu ponto de vista, ele traz já, a sua biologia – que é o aspecto de formação genética, a herança que nós guardamos de nossos antepassados, dos nossos pais, que é nos dado através da concepção embrionária e aí a interação desse ser com o meio em que ele vive (P1).

O desenvolvimento humano é um processo né, é um ciclo que todo o ser humano passa. E esse processo também, ele envolve toda uma capacidade da pessoa de estar se desenvolvendo. Nós sabemos que a pessoa que tem mais estímulo, num ambiente que promove mais estimulação ela consegue atingir mais alguns níveis, mas todo o ser humano passa por esse processo de desenvolvimento, por esse ciclo né. Desde a infância, adolescência, depois a vida adulta, a reprodução, até chegar na fase do idoso, velhice. Eu acho que é um processo muito natural (P3).

Estas fases são as próprias da idade, então, nós temos o que a gente chama de primeira infância, segunda infância, depois adolescência. São fases que permitem com que a criança, é, que vão dar margem para que a criança se desenvolva, que o ser humano se desenvolva mesmo [...]. A criança vai permeando assim o seu espaço, sua condição de andar para o mundo. E depois a idade escolar que vem também, oportunizar a criança que desenvolva sua intelectualidade de acordo com o que vai se apresentar a ela (P4).

Os participantes citam “etapas”, “maturação biológica”, “ciclo”, “fases” para demarcar uma homogeneidade do desenvolvimento, compreendida por estes como caminhos por onde suas intervenções poderão atuar na resolução das demandas. Oliveira e Teixeira (2001) explicam que tal essencialidade no processo de maturação biológica não representa a totalidade dos processos de desenvolvimento e das transformações que ocorrem nas diferentes etapas humanas, sendo que atuam também fatores histórico, sociais e culturais; além de fatores individuais – que trataremos posteriormente ao que tange as 'singularidades'.

O importante de referir aqui a compreensão dos fatores biológicos, por exemplo os ocorridos na puberdade, como são interpretados numa determinada sociedade, com seus valores e códigos de conduta. Desta forma, a inclusão dos elementos que estabelecem critérios como de desenvolvimento adequado e atípico, saúde e doença, normal e anormal, entre outros, são representados nos critérios de desenvolvimento humano dentro de certas contingências sociais dadas que não são fixas nem imutáveis como já pontuado.

É imprescindível uma concepção que considere tais etapas e processos atravessados transversalmente pelos aspectos sócio-históricos e culturais na qual o profissional em saúde está inserido. Segundo Facci (2004, p. 72), “é na sociedade que se determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana”. Assim, de modo que suas práticas não versem na patologização de comportamentos e processos que saem desse dito padrão temporal; diante disso, vale termos uma atenção aos discursos que representam a categoria ancorada num valor de normalidade.

Segundo Bonadio e Leite (2021), na psicologia histórico-cultural o desenvolvimento não é entendido dentro de marcos temporais estanques, mas sim em períodos transitórios em que ocorrerão determinadas crises no desenvolvimento a partir de certas experiências e aprendizagens. As autoras destacam que há momentos de maior desenvolvimento qualitativo na criança, principalmente a passagem da fase pré-escolar à escola, onde os conhecimentos saem da dimensão do espontâneo e ingressam na classe das generalizações.

Outras falas também situam o desenvolvimento dentro de uma linha de homogeneização, só que agora sobre a dimensão temporal e cronológica. Nas falas a seguir destacamos este aspecto:

As coisas estão mudando muito para o desenvolvimento humano, eu acho que a tecnologia nos ajuda muito, mas está atrasando o desenvolvimento das crianças (F2).

Então, um pai normalmente traz para a gente uma dúvida, preocupação, por exemplo: o filho está com dois anos e ainda não caminha, a gente tem que ir investigando para ver o que está acontecendo. No geral sempre traz essa queixa de atraso no desenvolvimento. E dentro do atendimento a gente consegue identificar algum problema na saúde ali né (M2).

Como elas vão conseguir perceber o quê que está, está atípico, se elas não conhecem o típico, se elas não conhecem o normal? Entende? Você

precisa entender de desenvolvimento normal para poder perceber o que não está normal. Esse, esse é o X da questão (P3).

A busca da universalidade do desenvolvimento aqui foi objetivada sobre a dimensão cronológica, demonstra ser um importante critério para intervenção. A ênfase sobre os processos que possam integrar similaridade generalizada, acaba se afastando de outros elementos contextualizados historicamente na vida do indivíduo, os quais também fazem parte do desenvolvimento e que podem definir melhor o fenômeno. Como bem pontuam Oliveira e Teixeira (2001, p. 26), que “sem levar em conta aspectos históricos, cultural e individual dos sujeitos, essa perspectiva não contempla a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento humano, nem tampouco a própria essência do desenvolvimento, que é a transformação”.

O enquadramento do sujeito sobre certos limites de anomalias, podem acabar fracassando diante da impossibilidade de universalizar processos que sempre estão em transformação. Quando inventamos nomenclaturas, limitamos os fenômenos àquilo que definimos, deixando escapar parte de sua constituição; “o resultado é sempre algo arbitrário, mas, desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária” (MOSCOVICI, 2003, p. 67).

Também a descrição das etapas e ou momentos esperados para o desenvolvimento foram bastante citados pelos participantes com o intuito de respaldar as anomalias e desvios que ocorrem no processo. Assim, também para melhor esclarecer as faltas e valorizando sua própria atuação profissional em identificação dos problemas na infância e cabíveis de correção.

Segundo Vigotski (2009), no processo de desenvolvimento a aprendizagem se dá naquilo que a criança ainda não consegue fazer, porém não olhando para aquilo que ela ‘não tem’, no sentido de falta, mas sim naquilo que se expressa na criança possibilidade de ser realizado. Destarte, desenvolvimento é potencialidade que está em vias de se realizar diante da mediação do outro, e que em breve a criança conseguirá realizar sozinha. O salto qualitativo da aprendizagem “[...] é a possibilidade que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação” (*Ibid.*, p.331).

A representação do desenvolvimento dentro de padrões de normalidade estáveis tende a não considerar tais possibilidades e levam ao profissional focar

somente naquilo que a criança não se apropriou na idade esperada, construindo sobre um rótulo do déficit a intervenção. É sobre esta lógica que são construídos os diagnósticos sobre os distúrbios de aprendizagem, que buscam naturalizar e homogeneizar todas as maneiras de se comportar das pessoas e se desenvolver do ser humano, “[...] descontextualizando o sujeito do movimento histórico dos fenômenos do mundo objetivo, exclui-se a ideia de que o homem é um ser social e que seu psiquismo só se desenvolve por meio das leis sócio-históricas” (VECHIATTO et al., 2021, p. 139).

Nas falas a seguir buscamos evidenciar como recorrentemente o subterfúgio das etapas genéricas servem de ancoragem a definição de desenvolvimento:

Existe uma escala. Muitos estudos dizem que há uma escala do desenvolvimento. Então, com tanto tempo uma criança já é capaz de falar algumas palavras, com tanto tempo ela é capaz de falar frases simples, em tanto tempo ela é capaz de falar frases mais complexas (F1).

Na criança a gente divide muito as etapas do desenvolvimento [...] participam do desenvolvimento humano, o desenvolvimento cognitivo, o crescimento, o amadurecimento; depois tem a adolescência, [...] e a gente usa muito estas etapas. Geralmente elas nos guiam um pouco no que deve olhar em cada etapa da vida dessas pessoas, do desenvolvimento humano dessa pessoa (M1).

Estas fases são as próprias da idade, então, nós temos o que a gente chama de primeira infância, segunda infância, depois adolescência. São fases que permitem com que a criança, é que vão dar margem para que a criança se desenvolva, que o ser humano se desenvolva mesmo (P4).

A ausência de elementos sociais para melhor definir e embasar estas etapas limita o desenvolvimento da esfera do individual no atendimento com o profissional. O entendimento do processo requer uma imersão na vida daquele indivíduo, do seu contexto social e cultural, suas experiências de vida e de que forma isso tem produzido nele potencialidades ao desenvolvimento.

Afinal, as nomenclaturas como “escalas”, “etapas”, “fases” que são reforçadas frequentemente nas falas dos participantes, tem o intuito de esclarecer ou enquadrar o desenvolvimento dentro de certa norma. Sobre isso, Vechiatto et al. (2021) pontuam que ao classificar as crianças que destoam do fluxo de desenvolvimento considerado normal, e assim diagnosticar como patologias os processos de escolarização, estes passam para o rol das doenças que teriam uma origem biológica ou orgânica. Desta forma, o desenvolvimento também é reduzido ao estabelecimento de etapas mais ou menos estanques, nas quais as crianças são

frequentemente exigidas a alcançar, o fracasso neste intuito teria uma explicação fisiológicas e individuais.

Trazemos a fala da participante P3 que novamente pontua a atenção da profissional frente àquilo descrito como “desenvolvimento atípico”, desta vez para os profissionais da educação:

Eu volto a dizer: a gente precisa respeitar o ritmo, mas numa sala de aula, eu também trabalhava numa escola, eu dizia para elas (professoras): vocês têm esse parâmetro, né?! Por isso que precisa conhecer de desenvolvimento infantil [...]. Mas esse seria um desenvolvimento atípico, quando a criança não atinge esse marco, ou está demorando, passando muito, tá. E o desenvolvimento normal é que a criança faz a curva normal de desenvolvimento e é isso. Mas é um processo natural né (P3).

A participante P3 apresentou nesta fala, como em outros momentos, os riscos de não se identificar os problemas na criança com dificuldades nos processos de desenvolvimento na aprendizagem escolar. A parte da fala que cita a “curva normal” nos sinaliza para uma visão sobre o desenvolvimento mais fechada em etapas do que nos processos singulares de cada criança, e do contexto social e cultural em que vivencia suas experiências escolares. De acordo com Bonadio e Leite (2021, p. 51), “ao se adotar concepções maturacionistas de desenvolvimento não se compreende a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, retrocedendo a explicações exclusivamente no desenvolvimento orgânico”.

A tomada de posição favorável diante de uma sociedade normalizadora nos leva a processos patologizantes que tendem a chamar de doença todos os desvios à norma estabelecida. Segundo Leonardo, Silva e Leal (2021) o que tem se visto são crianças muitas vezes saudáveis tendo que tomar diversos medicamentos por não atenderem aos padrões escolares e que seu desenvolvimento se diferencia daquilo esperado pelos manuais médicos.

Ainda dentro da ancoragem do desenvolvimento normatizado em etapas, os participantes apontaram, em diversos momentos, a família como o principal elemento gerador de atrasos nestas fases esperadas em crianças e adolescentes. Seja por não dedicar tempo para auxiliar o filho e estar junto do mesmo nas suas incursões de desenvolvimento, seja por proporcionar certo desleixo na educação moral destes e de uma “falta de limites”; ou ainda, por desvalorizar certos valores considerados como ideais pelos participantes. Destacamos duas falas neste sentido:

Eu acho que tudo a gente esbarra em família. Tudo a gente vai esbarrar ali, família, educação, a gente esbarra nesses pontos sempre [...]. As pessoas

também não estão mais valorizando umas às outras, nem como ser humano nem com, principalmente família, o que tem que resgatar são os valores familiares eu acho mesmo. É família (F2).

Eu sempre falo: hoje em dia os pais estão deixando de ser pais, não estão mais querendo saber como é ser, e os filhos estão achando que podem fazer tudo. Não tem mais horário para ficar no celular, não tem mais horário para dormir, não tem mais horário para levantar, para sentar à mesa (P1).

As objetivações direcionadas de forma a desqualificar o papel da família e culpabilizá-la pelos processos humanos, ainda são continuidades dos discursos educacionais do final do Século XX, onde o foco na família era predominante. Assim como a teoria do déficit cultural que desvaloriza os conhecimentos e modos de vida das famílias de camadas mais pobres da sociedade brasileira. Ambos os aspectos já eram revelados por Patto (1999) na década de 1980 ao demarcar na literatura da área e nos discursos de professores a construção de estereótipos conceituais sobre as crianças pobres, tendo na família a falha na formação de um desenvolvimento compatível aos padrões escolares.

As recorrentes citações sobre a família como causa dos problemas de desenvolvimento, surge quase que espontaneamente, mas em outras são categoricamente destacadas, como na fala do participante:

Então, eu destacaria, um fator que interfere muito no desenvolvimento de uma pessoa, de um ser humano, eu acredito muito no fator familiar, sabe. Eu acho que, as vezes a gente percebe que muitas vezes quando problemas familiares importantes acontecem, a gente vê que de alguma forma isso vai gerar problemas no desenvolvimento desse ser humano. Não só na parte psicológica ou cognitiva, mas também propriamente até na parte físico, crescimento, né... a gente vê que a vida familiar interfere muito nisso (M1).

No destaque trazido acima, M1 evidencia a estigmatização da família, fato muito comum em nossa sociedade. É incontestável a importância que a família possui sobre os processos de desenvolvimento, mas as reiteradas falas dos participantes sobre a dimensão familiar ressoam muito mais para identificar um motivo primário e principal, do que evidenciar certa dimensão da vida do indivíduo e a influência no processo de desenvolvimento, como é o caso do acesso à direitos. A culpabilização da família frente a outros espaços e contextos de vivências das crianças, tende a criar uma imagem demasiadamente negativa, quase sempre das famílias pobres, que não conseguem proporcionar condições dignas aos seus membros devido à ausência do Estado na garantia de seus direitos sociais (ROSSATO; MELO; LEAL, 2020).

Os discursos sobre a família, no sentido de responsabilização por certos fracassos, desvios, percalços no desenvolvimento pouco contribui para problematizar a realidade que muitas famílias vivenciam diante das mazelas sociais. A falta de acesso à direitos, a desigualdade social, as jornadas de trabalho dobradas, a mulher assumindo as responsabilidades exclusivas da família com sobrecarga, fazem com que a família tenha estado já há algumas décadas no foco e justificativa dos problemas de diferentes âmbitos.

Em contrapartida aos discursos que buscaram demarcar os limites da similaridade do desenvolvimento, seja sobre a criança ou seu contexto familiar, os participantes também expuseram aquilo que seria da dimensão singular de cada sujeito; onde suas características peculiares são consideradas para definir o fenômeno do desenvolvimento. Como demonstram as falas a seguir:

Eu acho que cada pessoa tem um desenvolvimento próprio. É, algumas com um pouco mais de limitação, outras menos. Crianças com mais, que é o que eu mais atendo, crianças com deficiências, que tem alguma limitação numa capacidade, outras em outras, outras capacidades. Mas eu acredito que um desenvolvimento ideal não existe. O desenvolvimento é próprio de cada um. Algumas desenvolvem habilidades melhores em alguns campos, outras em outros campos (F1).

Existe o desenvolvimento compatível com aquilo que você pode oferecer de melhor naquele momento que tu tem, e aquilo que a pessoa para a quem está sendo oferecido pode corresponder. Às vezes se oferece pouco e a pessoa tem muito pra dar. Às vezes se oferece muito e a pessoa tem pouco pra dar. Esse compatível seria a resposta que ela vai ter, ao aproveitamento também que ela vai fazer de tudo isso (P1).

As representações sociais que apresentam aspectos da singularidade do desenvolvimento buscam esclarecer as especificidades do processo e a necessidade de um olhar sobre a criança que está em desenvolvimento em determinados níveis esperados. De acordo com Oliveira e Teixeira (2001), um terceiro aspecto correlato ao entendimento do desenvolvimento, além dos fatores biológicos e histórico-culturais, são as experiências particulares de cada indivíduo e não universalizável a outras pessoas. Por isso que a dimensão das singularidades se torna de tão igual importância do que os demais, diante da configuração daquilo que é próprio de suas vivências.

Vigotski (2009), ao conceituar a zona de desenvolvimento proximal soluciona uma equação na qual a atenção sobre a criança e de seus avanços no desenvolvimento se tornam peça-chave do trabalho. Pois a especificidade das

aquisições da criança está naquilo que está para se desenvolver diante das possibilidades ou potencialidade que apresenta exclusivamente.

Nesta categoria dos padrões de normalidade versus as singularidades, podemos destacar duas objetivações que descrevem o processo em etapas sucessivas e gradativas; e outra que enaltece a regularidade destes processos dentro de critérios de padrão. Como Facci (2004, p. 66) coloca, é necessário superar essas concepções idealistas sobre o desenvolvimento psíquico, no qual haveria mecanismos adaptativos da criança ao mundo; assim, “a superação dessa visão idealista implica compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens”.

Nesta categoria contemplamos as representações sociais sobre desenvolvimento humano que foram apresentados em diversas ancoragens e objetivações que fragmentam tal fenômeno. Assim, ao juntarmos estes elementos representados podemos descrever essa representação social como um processo de aquisições de habilidades, capacidades e conhecimentos que são fundamentais para a formação humana. Ainda, é um processo que ocorre por meio de estímulos, interações e relações do indivíduo com o seu contexto social, principalmente com outros indivíduos; tal processo ocorre de maneira própria e singular em cada indivíduo; porém há certas regularidades de evoluções e gradações de complexidade, bem como períodos e fases específicas que caracterizam padrões de normalidade desse desenvolvimento.

5.4 Observações relevantes sobre a atuação profissional em saúde nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano

Na ancoragem ‘observações relevantes sobre a atuação profissional’, os participantes descreveram aquilo que seria mais relevante sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento em suas práticas profissionais. Foram incluídas as considerações finais destes sobre pontos que não haviam sido contemplados; bem como, de elementos já mencionados e que gostaria de destacar como fundamentais diante das demandas infanto-juvenil relacionadas ao seu trabalho.

As falas circularam em torno dos ditos ‘desvios’ de aprendizagem e desenvolvimento, seus principais motivos e consequências, além da atuação profissional neste contexto. Podemos identificar três ancoragens principais: *posturas*

profissionais’; *‘conhecimentos sobre transtornos e diagnósticos*’; e *‘papel da família*’. Estas ancoragens buscaram externalizar alguns elementos que os participantes julgaram serem de grande desafio na atuação em saúde diante das demandas escolares.

A análise das representações sociais de grupos de contextos socioculturais, no caso de profissionais da área da saúde, revelou especificidades de configurações paradigmáticas presentes nos hábitos de pensar e agir no fazer profissional. Enquanto teoria do senso comum, as representações sociais refletem os ideários de determinado grupo social, suas crenças, certezas, explicações e imagens do que é tido como verdade. No que Moscovici (2003, p. 73) aponta sobre como as representações sociais servem para a manutenção dos paradigmas, isso não quer dizer que não haja mudanças, porém, estas “acontecem durante a transmissão de referenciais familiares, que respondem gradualmente ao que foi recentemente aceito”.

A consolidação de algumas certezas reafirmadas do discurso, assim como a contradição sobre algo que já foi dito revela a dimensão fixa e também mutável das representações sociais. Destarte, a representação social funda sua aceitação no paradigma figurativo reafirmado e pontuado no grupo social, podendo se reverberar em diferentes espaços, não só no da saúde, mas também no educativo e na sociedade como um todo. Pois, o paradigma uma vez aceito pelo grupo social, tende a ser reproduzido facilmente em diversas narrativas simbólicas e linguagem, frequentemente usadas como fórmulas e clichês que sintetizam ao seu redor o que antes era distinto (MOSCOVICI, 2003).

Deste modo, deixamos para uma melhor visualização daquilo que surgiu a partir das falas nesta última questão de maior abertura para uma livre explanação. Os participantes de pesquisa tanto trouxeram novas colocações sobre o assunto, como também reforçaram representações já tratadas nas respostas antecedentes, fazendo uma relação com as atuações profissionais.

Iniciamos destacando as falas que caracterizam as *‘posturas profissionais*’ frente às demandas relacionadas às dificuldades nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem escolar. Os participantes trouxeram considerações sobre este item, observando diferentes ações necessárias e que destacamos duas falas:

A partir do momento que você percebe que uma criança não consegue desenvolver alguma coisa, tudo é relevante. Tudo que a gente trabalha é

relevante [...]. Então, tudo que ela tiver de alguma dificuldade pode ser trabalhado e deve ser trabalhado, e o quanto antes for trabalhado melhor. Por que é isso que vai fazer a diferença nas habilidades que ela vai desenvolver (F1).

Importante seria de ter um pouco mais de comunicação, por exemplo, na parte da casa, dos pais, dos responsáveis pela criança, do posto de saúde, da escola. A gente fazer junto. Não só a escola ver do comportamento, por que tudo é um conjunto. Um profissional ali para fazer um acompanhamento da aprendizagem da criança (M2).

A participante F1 sinaliza para a boa qualidade profissional de perceber os aspectos que necessitam de intervenção junto à criança e agir sobre estes. M2 cita o trabalho e intervenção mais integrados aos outros profissionais que atendem a criança, ampliando também para outras intervenções, para além do atendimento individual à criança, integrando demais serviços públicos e família. Neste escopo amplificado de atuação, o diálogo com outros profissionais qualifica a intervenção e possibilita que as diversas dimensões do desenvolvimento humano sejam melhores compreendidas.

Araújo e Almeida (2007), ao tratar das especificidades da atuação do psicólogo escolar, pontuam a importância de se ter clareza dos diversos papéis e funções que cada profissional tem dentro do contexto escolar, assim como a definição de seu campo de atuação e conhecimentos pertinentes a determinadas intervenções. Ainda, para esses autores, a qualidade e competência da intervenção profissional passa pelo reconhecimento dos limites de sua prática e o domínio de saberes pertinentes que visem a promoção em saúde e bem-estar dos indivíduos.

Este movimento de intervenção profissional de aproximação com demais serviços, como a escola, também é uma forma importante de compreender os processos e fenômenos humanos que acabam sendo encaminhados. A fala a seguir buscou destacar esse trabalho mais amplo:

Bom, é, a gente conhecer sobre aprendizagem e como acontece [...]. A criança que tem um desenvolvimento normal, que não tem questões patológicas, neurológicas, acontece tão natural, né?! Mas é muito difícil. Cognitivamente é muito difícil [...]. Então, os profissionais da educação precisavam entender muito isso. E nós como psicólogos, a gente precisa levar essa informação para eles [...] (P3).

A participante P3 enaltece uma atuação do psicólogo que possa fornecer para os educadores conhecimentos sobre os processos humanos. Porém, o contexto de sua fala vai na direção de qualificar o professor para identificar possíveis

alterações no desenvolvimento por meio das dificuldades de aprendizagem, num viés mais clínico.

De acordo com Araújo e Almeida (2007), o psicólogo escolar precisa estar comprometido com a transformação da realidade social na qual atua, compreendendo que é uma realidade mutável e histórica; em que seus conhecimentos servirão de referência aos demais profissionais na definição de trabalhos educativos. Todavia, as autoras ressaltam que o papel do psicólogo é apresentar alternativas apoiadas em base científica, teóricas e práticas reflexivas, construindo a segurança de conhecimentos validados nos espaços e tempos de possibilidades daquele momento. Esse cuidado ético vai ao encontro de uma prática do psicólogo que possa trazer questionamentos para serem respondidos com todos os agentes envolvidos no processo: escola, profissionais de outras áreas, alunos, familiares; de modo a não reproduzir discursos estigmatizantes como verdades absolutas.

O participante M1 tece considerações exatamente sobre esse ponto, da necessidade de conhecimentos de outras áreas de saber para determinadas decisões profissionais. Ele cita como a decisão de encaminhar ou não uma criança pode trazer consequências na vida da criança:

A gente vê que às vezes nós temos algumas dificuldades de entendimento, as vezes acho que um entendimento que passa por vários profissionais da saúde: psicólogos, médico, psiquiatra, terapeuta ocupacional, então, psicopedagogo, pedagogo [...] é um momento que gera muitas dúvidas, eu acho que é um momento importante e a gente tem que lidar com os pais e mostrar que tem que ir até um local que tem um padrão diferente de ensino. E a gente tem que mostrar que isso vai ajudar ou isso vai gerar um estigma para a criança, um problema (M1).

O entendimento adequado daquilo pelo qual a criança está passando requer o reconhecimento dos nossos limites enquanto profissionais de determinada área de conhecimento. M1 esclarece esses limites e fala do quanto o encaminhamento correto se faz necessário, tanto para um tratamento eficiente, mas principalmente para não estigmatizar a criança, tornando um problema ainda mais complexo.

No entanto, o que frequentemente vemos são diagnósticos e encaminhamentos individualizados que reproduzem a lógica da atribuição do problema ao sujeito, passando por diferentes profissionais. No longo itinerário de especialistas por onde o sujeito circula, é que o estigma pontuado por M1 se

consolida, já que o próprio motivo do encaminhamento se perde e este se torna personificação na suposta patologia.

Neste ponto passamos a segunda ancoragem identificada nos discursos dos participantes de pesquisa: *'conhecimentos sobre transtornos e diagnósticos'*. Aqui os entrevistados enfatizam as contradições que excessivos diagnósticos e avaliações superficiais têm trazido para a intervenção profissional de boa qualidade. Além disso, as consequências para as crianças e adolescentes que sob a marcação da suposta patologia apresentam dificuldades na superação de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A fala da participante P4 traz um pouco dessa construção do rótulo dentro do contexto escolar e como inicia tal itinerário de patologização do estudante. Ela exemplifica com sua experiência profissional na atuação em uma escola:

Um professor pronto que queria um aluno pronto. Até um tempo isso aconteceu, de certa forma era maior o número de alunos mais ou menos prontos, do que aqueles que não estavam, que ficavam um pouco a margem. Com o tempo, estes que estavam a margem, foram crescendo em proporção, em número, e isso veio a assustar alguns professores que não estavam prontos para isso. E rotularam crianças e alunos. E quando a gente rotula uma criança, a gente destrói uma criança (P4).

Algo importante de sinalizar na fala da participante P4 é quando diz: “Com o tempo, estes que estavam à margem, foram crescendo em proporção, em número”, isso diz respeito ao que podemos analisar como processo patológico ou de exclusão. Segundo Meira (2019, p. 236), quando se patologiza os comportamentos e modos de vida, esses processos “cumprem a função ideológica: normatizar e controlar condutas dos alunos e dar aparência pretensamente científica à exclusão dos que não se adaptam de algum modo”.

A consequência desse processo excludente pode ser perfeitamente resumida nas palavras da própria participante ao dizer na sequência: “a gente rotula uma criança, a gente destrói uma criança” (P4). Estes processos, muitas vezes advindos dos profissionais da escola em suas demandas e encaminhamentos, acabam sendo reforçados pelos próprios profissionais da saúde numa biologização e psicologização das maneiras de existir dos alunos e suas famílias.

Quanto a isso, duas falas o ilustram com propriedade:

É difícil a gente dizer por que é uma crítica ampla, assim, acho que deveria se ter um pouco mais de ética (M3).

Eles (os médicos) diagnosticam às vezes com um contato com a criança. Os pais, eles acabam relatando alguns fatos do desenvolvimento da criança e os neurologistas, pediatras acabam se baseando somente nesse relato. E viu a criança ali, olhou a criança, observou a criança e dá um diagnóstico de autismo. Não fez uma interação com aquela criança, não tentou conversar com aquela criança de forma efetiva, não tentou interagir [...] (F1).

O participante M3 fala da postura ética do profissional ao atender as demandas e da importância em ter uma visão mais crítica sobre os casos. A participante F1 vai mais além na questão da postura ética e cita intervenções médicas onde baseadas em escutas pontuais e falas unilaterais acabam, segundo ela, erroneamente diagnosticando crianças como autistas.

Segundo Sanches *et al.* (2019), uma das características principais da medicalização atualmente é o alargamento das margens do que se considera patológico. Complementando, apoiado no paradigma biomédico, a medicina com sua hegemonia tecnológica, tem classificado as várias dimensões da vida, estabelecendo os ditames diagnósticos. Os excessivos diagnósticos têm sido um dos problemas enfrentados diante da estigmatização de crianças e adolescentes com um suposto transtorno, o que limita ações educativas.

As autoras ainda apontam alguns aspectos que têm contribuído para o fortalecimento dessas práticas: “a elasticidade nos critérios da classificação diagnóstica já estabelecida” – pelo qual se flexibiliza o enquadramento patológico de condutas atípicas; “criação de novas categorias nosológicas” – como os presentes em cada nova versão do DSM e com novos tipos de transtornos que capturam a vida humana; e a “prevenção à gestão individual de ‘risco’ à saúde” – pela noção de multicausalidade com a incorporação de fatores biológicos e não biológicos na relação saúde/doença (SANCHES *et al.*, 2019, p. 47-48). Neste alargamento conceitual do patológico e da normatização e prescrição de vida saudável se materializam, se objetivam, na culpabilização do sujeito pelos seus supostos problemas de saúde.

Dentro de uma atmosfera crítica por certos conhecimentos que super diagnostica sujeitos por sua condição diferenciada dos padrões esperados, acabam reforçando certos estereótipos de anormalidade. O padrão normal só existe dentro de uma demarcação nítida dos comportamentos desviantes, assim, “ao nos depararmos com a anormalidade e a imperfeição do outro, estamos confirmando nossa normalidade” (MEIRA, 2019, p. 233). Em nossa sociedade a identificação dos

tipos corporais, ou, comportamentais, são os estigmas que indicam os indivíduos e grupos que não podem ter plena aceitação social (*Ibid.*).

Nesta ancoragem outra representação social sobre o impacto da atuação profissional na educação é a dos ditos transtornos da aprendizagem e do desenvolvimento. A participante F1 complementa a fala anterior buscando esclarecer sua compreensão sobre os transtornos em geral, e em especial o autismo:

Então, parece que virou moda esse diagnóstico de autista. O que eu mais vejo no consultório é criança diagnosticada com autismo, mas que só tem um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor [...] nem sempre são características de autismo. Mas se você for ver o DSM 5, se você for ler as características do autista, qualquer criança com desenvolvimento no atraso neuropsicomotor, pode ter característica de autista [...] esse excesso de laudos de autistas, por que eles acabam barrando as crianças de inúmeras possibilidades para frente (F1).

Podemos observar que a participante se sente bastante desconfortável frente ao que compreende como equívocos os laudos sobre a condição autista. Esta construção da concepção de autista, criticada por F1, busca pôr uma condição patológica àquele que sai ao padrão de normalidade aceito. Para Barroco e Leite (2021, p. 268), tal prática configura como um estigma da deficiência com a finalidade do controle social, onde esta marca “valoriza positivamente o normal, em detrimento do anormal, criando-se, em decorrência disso, códigos de conduta, mecanismos de fiscalização do cumprimento desses códigos e programas de tratamento para os desajustados”.

Algumas falas trazem a questão do descompasso entre as necessidades da escola e da educação e os alunos que apresentam dificuldades em se encaixar nesse padrão educacional. Seguem duas falas:

Então a criança que está (aprendendo) tudo bem, vai embora, já a criança que tem essa pecinha um pouquinho desencaixada, opa! Ali ela fica, ela fica retida ali. Está com oito anos, opa! O que está acontecendo? A gente precisa investigar pra ver uma possível dislexia. Uma criança com dislexia, não é que ela não vai aprender, ela vai apresentar dificuldades. A dislexia vai acompanhar ela pra vida inteira, André, mas ela tem condições. O cérebro, ele é plástico, tem a neuroplasticidade, ele vai se adaptando (P3).

As demandas são as mais diferentes e variadas possíveis: dificuldades de adaptação, a criança que é muito quieta. O grande campeão de encaminhamento é o déficit de atenção. Crianças desatentas, que não correspondem ao rendimento escolar compatível e solicitado pela grade curricular da idade e série que frequentam; mas atrás disso há muitas demandas emocionais também, dessas crianças. De comportamento, de

rebeldia, de dificuldades de seguir e compreender as regras, dificuldades de os pais colocarem limites nos filhos (P1).

Na fala da participante P3, a analogia dos problemas de escolarização com uma “pecinha um pouquinho desencaixada”, faz referência a um sujeito que precisa se adaptar a um contexto social diferente da sua realidade. Já a participante P1 fala do “grande campeão de encaminhamentos”, que seria o TDAH, se referindo que tal transtorno estaria relacionado a questões emocionais, familiares e também de adaptação ao ambiente escolar.

Segundo Sanches *et al.* (2021), o TDAH está incluído nos transtornos psiquiátricos e se caracterizaria por um padrão persistente de desatenção e hiperatividade de nível severamente desproporcional e que afetaria significativamente indivíduos em desenvolvimento. Por haver uma série de comorbidades associadas que dificultam sua identificação, e por não haver exames laboratoriais que possam comprovar, o diagnóstico ficaria subscrito aos relatos dos familiares e da escola (*Ibid.*). As autoras pontuam que é necessário ir além das aparências, problematizar as determinantes históricas e culturais que engendram o fenômeno e superar as explicações deterministas.

A participante P2 ressalta a questão dos processos humanos e de como estes precisam ser tratados dentro da dimensão da temporalidade singular da criança em se apropriar das aprendizagens:

O tempo psíquico não acompanha um tempo lógico. Não é passar por um programa fechado de conteúdos que vai se concretizar isso ao final do semestre, ou algo nesse sentido. E que tem sim, aspectos outros que a escola, ela não é uma bolha, que você vai lá e aprende e pronto [...]. Tempo para refletir, pensar, pra dialogar, se tem esse tempo de qualidade com os pais (P2).

O que a participante chama de “tempo psíquico” é aspecto muitas vezes ignorado dentro do sistema escolar de excessivos conteúdos e sucessivas avaliações. Uma educação e um professor sobrecarregados em burocracias e exigências de desempenhos e resultados, pouco observará as aquisições singulares dos alunos. Neste processo, culpabilizar o aluno pelos fracassos escolares acaba tirando a responsabilidade sobre um sistema, muito mais voltado para os números de eficiência administrativa, do que com os conhecimentos científicos adquiridos, reproduzindo a lógica neoliberal de educação mercantilizada.

Por fim, uma última ancoragem identificada foi nomeada de ‘*papel da família*’. Sendo a representação social que produzem sobre a dimensão familiar e

seu impacto nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, e relacionados à educação. Seguem as falas que exemplificam este item:

Eu acho que tudo a gente esbarra em família. Tudo a gente vai esbarrar ali, família, educação, a gente esbarra nesses pontos sempre [...]. É triste isso, mas é a realidade [...]. Valor familiar e valor humano também [...]. É família. Você pode ver a pessoa que é criada num ambiente estruturado, mesmo que seja formado só pela mãe, ou só pelo pai; mas que tenha estrutura ali, que tenha regras, que tenha limites. Hoje você pode tudo (F2).

Os pais esperam que as escolas eduquem, mas os pais também têm a parte, pois a parte principal da educação quem tem que fazer são os pais, com ética, com respeito, com moralidade né (M3).

Eu sempre falo: hoje em dia os pais estão deixando de ser pais, não estão mais querendo saber como é ser, e os filhos estão achando que podem fazer tudo. Não tem mais horário para ficar no celular, não tem mais horário para dormir, não tem mais horário pra levantar, pra sentar à mesa. Aquela cultura em que a refeição é um ambiente que reuni a família (P1).

Essa flexibilização dos pais com relação a isso, esses limites, que isso tem atrapalhado bastante, como na educação. Então, se não tirou o dez, não foi o suficiente né, vai tudo nessa ideia que tem que ser alguma coisa muito plena, muito feliz, muito sucesso, muito consumo (P2).

Todas as falas dessas participantes foram ancoradas na dimensão familiar como elemento central para se pensar na intervenção do profissional da saúde e nos impactos na educação. Assim, como em outros trechos da análise de dados, aqui novamente a família aparece representada como tendo função central nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, por vezes com certa ênfase e demasiada responsabilidade social.

Segundo Santos, Dazzani e Zucoloto (2019), a maioria das explicações sobre os problemas de aprendizagem de estudantes é construída em volta das condições socioeconômicas e culturais da família, na sua maioria famílias pobres. Esses discursos são tomados de um revestimento normativo, ora da escola, ora dos aparelhos de saúde, para demarcar a suposta falha existente na família e que justificaria as dificuldades de aprendizagem e até o aparecimento de anomalias 'biopsicopatológicas'. Nas explicações sobre os fatores familiares "[...] são ressaltadas suas precárias condições de existência, sua suposta desestruturação sócio-afetiva e seu baixo nível de escolaridade, aspectos que dificultariam a adesão da criança aos processos escolares" (*Ibid.*, p. 2).

Patto (1999), na década de 1980 já identificava na fala de professoras a atribuição do fracasso escolar à família, notava a autora que a culpabilização da família individualizava e encobria as mazelas educacionais oriundas pelo descaso

do Estado. Os participantes desta pesquisa, 40 anos após os estudos de Souza Patto, ainda consideram que os problemas/dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças e adolescentes quase que exclusivamente se originam e se mantêm numa suposta 'falha de criação da família', onde valores tradicionais e considerados ideais, são substituídos por relações patológicas.

Naturalmente a família possui centralidade na vida da criança e do adolescente diante do fato de ser o primeiro e principal núcleo de relações humanas no início da vida. Porém, a busca por culpados frente aos descompassos num processo ideal de aprendizagem e desenvolvimento acaba por reproduzir uma imagem distorcida sobre a família. As transformações que a família vem passando nas últimas décadas e as reconfigurações de papéis têm produzido novos processos de relações familiares que ainda não estão muito claros a quem atende as demandas familiares.

A participante F2 ressalta outro aspecto importante na mudança da cultura e alguns prejuízos ao desenvolvimento, destacando a pandemia da Covid-19:

Esses dois anos de pandemia atrasou muito mais a fala. Estou vendo muito crianças pós pandemia, com atraso no desenvolvimento da fala muito grande. E que pode ser diagnosticada erroneamente como autistas, e não, é atraso no desenvolvimento humano mesmo, de contato humano (F2).

A fala da participante agrega à discussão anterior do grande número de crianças diagnosticadas, questões problemáticas na sociedade, como as provocadas por situações de emergência como foi a pandemia da Covid-19. Os impactos da pandemia sobre os processos de desenvolvimento humano vão muito além das restrições de contato interpessoal face-a-face e abrangem questões sociais e estruturais do nosso país. Os elementos sociais são importantes para se compreender os fenômenos de desenvolvimento e de aprendizagem, principalmente diante de casos como o problema sanitário provocado pela pandemia, já que o acesso a serviços e à proteção não foram igualitários nas diferentes classes sociais.

Diante do conjunto de elementos dispostos e apresentados na análise das observações relevantes para a intervenção profissional em saúde, destacamos que os participantes da pesquisa buscaram apresentar alternativas ao seu trabalho. No que diz respeito às posturas e atitudes profissionais a qualidade de um trabalho mais integrado e em diálogo com outros campos de conhecimento e profissionais possibilita uma visão mais complexa sobre os fenômenos da aprendizagem e

desenvolvimento. Assim, como pontuado pelos participantes, evitando avaliações equivocadas e diagnósticos precipitados, o que na maioria das vezes a estigmatização de crianças sobre um transtorno que nem está bem definido. Segundo estes, isso traz consequências para a vida da criança, ao invés do diagnóstico ajudar na intervenção profissional, pode prejudicar tal processo por afetar profundamente a vida desta. Os participantes sinalizaram para as funções e os papéis que a família possui na trajetória de vida da criança, sendo elementos fundamentais para os melhores resultados no tratamento em saúde.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão do trabalho acadêmico acaba se tornando a parte mais complexa do processo de produção de conhecimentos científicos, diante da diversidade de informações que trazem os participantes de pesquisa. Ela se torna o espaço onde as ideias produzidas pelo pesquisador começam a ganhar forma depois do longo percurso realizado. Assim, buscaremos pontuar em cada momento os pontos que se tornaram centrais nessas análises e de conhecimentos que tomamos a partir disso.

Quando é iniciado um projeto de pesquisa, definimos nosso tema, nossos objetivos, construímos hipóteses possíveis e demarcamos um caminho a seguir, precisamos também estarmos preparados para outras descobertas. Porém, quando nos deparamos com os dados de pesquisa, buscando incessantemente compreender estas outras informações representadas é que vai se dando singularidade ao trabalho.

Nesse tecimento, concluir se torna uma tarefa árdua, entretanto, necessária. Estas informações trarão relevância para várias áreas de conhecimento, para o desenvolvimento de estratégias que possam aprimorar serviços, práticas profissionais e reforçar o debate acadêmico sobre o tema da queixa escolar.

Como início destacamos o quanto a definição sobre aprendizagem e desenvolvimento esteve, na fala dos participantes, muito relacionada à concepção de 'saudável' e 'patológico'. Isso observado nas representações sociais que conceituam os fenômenos ancorados numa definição que descrevia um desenvolvimento tido como 'adequado' e/ou 'inadequado'.

Podemos concluir que tais representações sociais reproduzem a lógica de patologização dos processos da vida. Segundo Moysés e Collares (2020), a captura de todas as dimensões da vida sobre o jugo do que seja saudável e doença, patologiza a vida na demarcação que qualquer comportamento e/ou desempenho que não esteja nos parâmetros esperados e passíveis de ser classificados num diagnóstico.

No caso dos participantes de pesquisa, suas definições por inúmeras vezes transitaram na objetivação de marcar aquilo que seria o mais adequado e o que apresentaria certa anomalia em seu processo. Por mais que num primeiro momento da livre resposta não se tivesse essa intenção, a definição a partir de uma

especificação do normal e patológico era apresentada nas dinâmicas cotidianas usadas como exemplos.

Por diversos momentos em todas as entrevistas, pudemos perceber o quanto dessa ideia de normal e patológico nestas definições estiveram presentes. Porém, nem sempre os participantes se deram conta disso, ou de alguma forma, tiveram a intenção de projetar sobre a definição dos processos tanto de aprendizagem quanto de desenvolvimento, como sendo processos que teriam um viés de 'normal' e de 'patológico'.

Houve um fluxo das narrativas nas quais as representações sociais estiveram quase que unanimemente vinculadas a esse fundamento patológico. Onde a partir de um modelo ideal, ou de características que definiam aquele fenômeno como o mais ideal, ou mais perto daquilo que definiam como normal. Nas palavras de uma participante, a aprendizagem ou o desenvolvimento como sendo o "típico" e o "atípico", delimitando essa linha e caracterizando aquilo que foge à regra, num sentido individual.

Outro elemento que pudemos identificar foi a representação mais particularizada sobre os fenômenos, onde os fatores de ordem cultural, social ou político tiveram pouco destaque nas falas dos participantes. Isso demonstra certa individualização destes processos humanos, reservando para o âmbito individual a complexa estrutura de constituição. Ora, mas somos seres sociais e nós nos desenvolvemos dentro de uma determinada sociedade, dentro de uma diversidade cultural em que vamos nos tecendo enquanto seres humanos. O quão estes aspectos estejam ausentes da definição, nos trazem importantes questionamentos sobre como vão sendo delineadas as práticas profissionais.

De que forma o profissional ao fazer sua intervenção, analisa e reflete com a família ou com a instituição, da qual o sujeito faz parte, estes processos na criança? A ancoragem sobre a família como responsável pelas intercorrências na aprendizagem e no desenvolvimento da criança expõe uma representação social que demasiadamente responsabiliza o arranjo familiar. Apesar dos participantes citarem a família como importante grupo social para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, isso teve por vezes o intuito de a identificar isoladamente como fator que proporciona ou prejudica tais processos.

Uma intervenção profissional que reflita com os vários agentes envolvidos na vida daquela criança ou daquele adolescente, sobre seus papéis nesse processo,

talvez faça com que se obtenham resultados mais efetivos. Às vezes, a família e a instituição, como de alguma forma acontece, não se reconhece como parte do processo que ocasiona as questões escolares. Assim, ao colocarmos uma demasiada responsabilidade sobre uma destas dimensões podemos acabar estigmatizando estas como causadoras das problemáticas.

Seja nas representações sobre a criança ou sobre sua família como patológicas, a individualização e estigmatização destes restringem a compreensão dos processos, posto que ignoram outras dimensões da vida e que também fazem parte das relações que se estabelecem nos diferentes espaços sociais. Ao serem taxadas como patológicas, muitas vezes as dificuldades, de uma forma ou de outra, podem esconder sérios problemas estruturais de ordem política, social, pedagógica e educacional presentes na sociedade e que não são problematizados.

Ao se estabelecer algo como individualizado, questões que são do âmbito social, as intervenções contribuem para a reprodução dos próprios processos de exclusão, que vão cerceando as oportunidades de ser e existir. É importante refletir como a reprodução dessas representações sociais sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano impactam nas demandas de profissionais da saúde, os quais, ao não terem uma visão mais crítica e ampliada sobre essas questões restringem suas práticas ao atendimento clínico individualizado.

Mas, também pudemos observar na pesquisa alguns posicionamentos críticos em relação aos contextos onde são construídos discursos e práticas que culpabilizam os sujeitos. Assim, como também das configurações que as instituições como a escola tem apresentado diante das demandas de aprendizagem e das dificuldades em resolver tais problemáticas. Identificamos que nas considerações dos participantes, estas questões foram tratadas como de grande valor frente aos riscos de rotular uma criança sobre uma condição que não é somente dela.

O cuidado profissional foi identificado dentre os elementos como um dos fundamentais, sejam nas questões éticas, de conhecimentos, da prática profissional, ou de trabalho multidisciplinar. Como nas palavras de uma participante: “dependendo da nossa ação, a gente destrói a vida da criança”. Esta frase resume várias das outras colocações dos demais participantes como uma prática que pode ser decisiva, a ponto de, no sentido figurado, poder destruir uma vida.

Neste sentido, o ponto central que nossos resultados permitem destacar, consiste em que as representações sociais analisadas nesta pesquisa sugerem que

há uma contradição entre “intenção e gesto”. Isto é, ao mesmo tempo em que observamos, por um lado, o paradigma de concepções tradicionais de aprendizagem e desenvolvimento, por outro, observamos aspectos que tencionam tal paradigma e nos fazem vislumbrar possibilidades de transformação. Pois, é nesta disputa de narrativas que estigmatizam subjetividades, mas também ao mesmo tempo, problematizam as concepções e práticas profissionais que, conseqüentemente, se vão construindo novas representações e novos paradigmas.

Por fim, concluímos que os fenômenos de aprendizagem e desenvolvimento humano são representados pelos profissionais de saúde participantes da pesquisa (psicólogas, fonoaudiólogas e médicos) como sendo processos que estão correlacionados. Esses fenômenos possuem características similares em todos os seres humanos e, ao mesmo tempo, singulares a cada indivíduo. Ainda, que tais elementos precisam ter certas homogeneidades em determinados momentos da vida para serem adequados. Os estímulos do meio social são de fundamental importância para as progressivas aquisições, de modo que a prática profissional precisa estar atenta a todos esses aspectos.

Encerramos aqui este relatório de pesquisa refletindo sobre o nosso lugar social/profissional na aprendizagem e no desenvolvimento humano de crianças e adolescentes que vivenciam processos de dificuldades de escolarização. O peso existencial diante de práticas equivocadas, preconceituosas e estigmatizantes, e o quanto isso tem marcado a vida de pessoas e definindo os rumos de suas vidas. Temos um compromisso ético-político com a dignidade humana e de proporcionar as melhores condições possíveis para que haja uma aprendizagem em que o sujeito supere a si mesmo a cada momento, e que, conseqüentemente, desenvolva novos conhecimentos e habilidades para a sua vida.

As práticas profissionais podem ser potencializadoras para a aprendizagem, mas também podem ser estagnadoras do desenvolvimento. Uma frase, uma ação, um ato, uma escuta, uma atenção, um encaminhamento, uma avaliação, um diagnóstico, uma projeção de futuro; tudo está envolvido numa prática comprometida com a vida e a superação das condições presentes. Individualmente, socialmente e culturalmente, nossas práticas profissionais deliberam sobre ‘um outro’ e ‘desse outro’ também fazemos parte; por isso nossa intenção profissional precisa estar implicada a ‘esse outro’ que é diverso de possibilidades de ser e existir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Â. M. de O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/rHhKVkFRWrCyyfqVfrzLX9x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA – ANVISA. **Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados – SNGPC**. 2021. Disponível em: <https://snpgpc.anvisa.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- AMARAL, E. de B. *et al.* Concepções de desenvolvimento e aprendizagem em crianças com microcefalia: representações de estudantes universitários. **Interações (Campo Grande)** [online]. 2021, v. 22, n. 1, pp. 165-176. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v22i1.1995>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007, p. 243-259.
- ASBAHR, F. da S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2014, v. 18, n. 2, pp. 265-272. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROCO, S. M. S.; LEITE, .L. P. Por uma compreensão não patológica da deficiência. In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da; LEAL, Z. F. de R. (Orgs.). **A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2021, p. 251-276.
- BELTRAME, R. L.; GESSER, M.; SOUZA, S. V. de. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo [online]**. 2019, v. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.42566>; Acesso em: 30 maio 2021.
- BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., (Orgs.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>; Acesso em: 09 ago. 2021.
- BOCK, A. M. B. **As Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

BONADIO, R. A. A.; *et al.* Sem efeitos colaterais: atendimento psicoeducacional a crianças com problemas de escolarização e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (Orgs.). **O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento**. Rio de Janeiro: Nau editora, 2019, p. 243-259.

BONADIO, R. A. A.; LEITE, H. A. O fetiche da pílula nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da; LEAL, Z. F. de R. (Orgs.). **A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2021, p. 43-60.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Norma Operacional 001/2013. Dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP**. Ministério da Saúde: Brasília, DF. 2013. Disponível em: http://www.hgb.rj.saude.gov.br/ceap/Norma_Operacional_001-2013.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

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**. Poder Executivo. Brasília, DF. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 16 maio 2021.

BRAY, C. T. Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuição da psicologia histórico-cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R.; ROSSATO, S. P. M. (Orgs.). **Pesquisas em queixa escolar: desvendando e desmistificando o cotidiano escolar**. Maringá: Eduem, 2012, p. 83-127.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. de. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2013, v. 33, n. 1, pp. 208-221. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000100016> Acesso em: 1 out. 2021.

CAPONI, S. Da herança à localização cerebral: sobre o determinismo biológico de condutas indesejadas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva** [online]. 2007, v. 17, n. 2, pp. 343-352. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000200008>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CHAUI, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2016, v. 42, n. 1, pp. 245-258. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>. Acesso em: 18 dez. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2017, v. 21, n. 3,

pp. 379-386. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131117>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CRUCES, A. V. V. Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: Nova ética, novos compromissos. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007, p. 47-65.

CRUZ, B. de A. *et al.* Uma crítica à produção do TDAH e a administração de drogas para crianças. **Estudos de Psicologia (Natal)** [online]. 2016, v. 21, n. 3, pp. 282-292. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160027>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DEPETRIS, D. M.; SANTOS, G. M. dos; SILVA, G. . R. da. Saúde mental e adolescência no contexto escolar: análise a partir da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social do processo de saúde e doença. In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da; LEAL, Z. F. de R. (Orgs.). **A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2021, p. 297-323.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. *In.*: GUARECHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 229-257.

DAZZANI, M. V. M. *et al.* Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2014, v. 18, n. 3, pp. 421-428. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>. Acesso em: 09 ago. 2021.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do Ser Professor**. Alínea: Campinas, 2006.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos CEDES [online]**. 2004, v. 24, n. 62, pp. 64-81. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em: 18 dez. 2022.

FIRBILA, F. B. G.; VASCONCELOS, M. S. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2019, v. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016120>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FURTADO, R. N.; CAMILO, J. A. de O. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2022.

FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Nota Técnica: O Consumo de Psicofármacos no Brasil - Dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados - Anvisa (2007-2014)**. Brasília, DF. 2015. Disponível em: http://medicalizacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet_v2.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FUCK, L. B.; PINTO, F. M. Da relação com o saber medicalizante às práticas escolares em Florianópolis. **Revista Katálisis** [online]. 2019, v. 22, n. 03, pp. 548-557. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p548>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GAINO, L. V. *et al.* O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. **Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.** (Ed. port.), Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 108-116, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762018000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2021.

GAMBOA, G. E. L.; CISNEROS-COHERNOUR, E. J.; RIVEROLL, Á. M. A. Conceitos de sucesso e fracasso na perspectiva de alunos para a formação de professores. ANDAR DE. **Rev. Iberoam.** Eu investiguei. Desenvolvimento. Educ, Guadalajara, v. 9, n. 18, pág. 215-233, jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672019000100215&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2021.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. (Org.): Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. In: **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação Social: humilhação política. In.: SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 2020, p. 187-222.

GONZÁLEZ REY, F. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. **Psicologia Teoria e Prática**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 69-85, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2021.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUARECHI, P. “Sem dinheiro não há salvação”. Ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In.: GUARECHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 191-228.

GUZZO, R. S. L. Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades e Estados**. Brasília, DF. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2021.

ILLICH, I. **A Expropriação da Saúde**. 3. ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1975.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 12 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais Censo Escolar**. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 12 out. 2021.

JODELET, D. Abordagem psicossociológica sobre ameaças e seus usos sociais. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1720-395-PB.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

JODELET, D. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor honoris causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In.: SOUZA, C. P. de. *et al* (Orgs.). **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011, p. 11-33.

JODELET, D.; LOPRETE, L. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2015, v. 45, n. 156, pp. 314-327. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143203>. Acesso em: 12 out. 2021.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In.: _____ (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUNGES, J. R. Direito à saúde, biopoder e bioética. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2009, v. 13, n. 29, pp. 285-295. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000200004>. Acesso em: 18 dez. 2022.

LEAL, Z. F. de R. G.; SOUZA, M. P. R. de. A queixa escolar sob a perspectiva do aluno: a contribuição do processo de escolarização na formação do indivíduo. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R.; ROSSATO, S. P. M. (Orgs.). **Pesquisas**

em queixa escolar: desvendando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem, 2012, p. 205-229.

LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M.; LEAL, Z. F. de R. Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990\2009): uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R.; ROSSATO, S. P. M. (Orgs.). **Pesquisas em queixa escolar:** desvendando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem, 2012, p. 15-50.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da; LEAL, Z. F. de R. A patologização e a medicalização dos problemas de escolarização: a contraposição a partir da teoria histórico-cultural. In: _____. (Orgs.). **A (des)patologização do processo de escolarização:** contribuições da psicologia histórico-cultural. Maringá: Eduem, 2021, p. 19-42.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da; LEAL, Z. F. de R. Ser criança é um transtorno? Considerações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a medicalização das queixas escolares. In: LEONARDO, N. S. T. *et al.* (Orgs.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural:** da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: CRV, 2020, p. 15-37.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: CIPOLLA-NETO, S.; et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 59-83.

LIMA, A. C. C.; CAPONI, S. N. C. de. A força-tarefa da psiquiatria do desenvolvimento. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1315-1330, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2011.v21n4/1315-1330/>. Acesso em: 15 maio 2021.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MEIRA, M. E. M. Medicalização na e da educação: processos de produção e ações de enfrentamento. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (Orgs.). **O lado sombrio da medicalização da infância:** possibilidades de enfrentamento. Rio de Janeiro: Nau editora, 2019, p. 225-258.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2012, v. 16, n. 1, pp. 136-142. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>. Acesso em: 15 maio 2021.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação.** n. 50, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5825/4249>. Acesso em: 20 out. 2021.

MINAYO, C. de S. In.: Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In.: _____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. Sobre a subjetividade social. In.: SÁ, Celso Pereira de. (Org.). **Memória, Imaginário e Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República. 2005, p. 11-62.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e Medicalização da Infância. **Desidades**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456>. Acesso em: 15 maio 2021.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP** [online]. 1997, v. 8, n. 1, pp. 63-89. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>. Acesso em: 11 abr. 2021.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: a patologização da vida. **Educação, Sociedade e Cultura**. 2020, (57), 31–44. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/11>. Acesso em: 18 dez. 2022.

NÓBREGA, D. O.; ANDRADE, E. dos R. G.; MELO, E. S. do N. Pesquisa com grupo focal: contribuições ao estudo das representações sociais. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2016, v. 28, n. 3, pp. 433-441. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p433>. Acesso em: 18 dez. 2022.

NOGUEIRA, K.; GRILLO, M. D. Teoria das Representações Sociais: história, processos e abordagens. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e146996756, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6756>. Acesso em: 26 set. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa** [online]. 2004, v. 30, n. 2, pp. 211-229. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200002>. Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In.: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2001, p. 23-46.

PATTO, M. H. de S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias.

Revista Brasileira de Educação [online]. 2015, v. 20, n. 61, pp. 317-332.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206103>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PINHEIRO, S. N. S. *et al.* Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural?. **Fractal: Revista de Psicologia [online]**. 2020, v. 32, n. 1, pp. 82-90.

Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5698>. Acesso em: 16 maio 2021.

POLONIA, A. da C.; SANTOS, M. de F. S. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais.

Educação e Pesquisa [online]. 2020, v. 46 e217461. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217461>. Acesso em: 18 dez. 2022.

PUZIREI A. A. Introdução. VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade [online]**. 2000, v. 21, n. 71. pp. 21-44. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000200002>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ROSSATO, S. P. M.; MELO, L. C. B. de; LEAL, Z. F. de R. G. Intervenção com educadores sobre a queixa escolar: proposições da psicologia escolar. In:

LEONARDO, N. S. T. *et al.* (Orgs.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural**: da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: CRV, 2020, p. 77-97.

SANCHES, A. C. C. *et al.* O TDAH e a medicalização da aprendizagem:

enfrentamentos necessários à formação humana. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A.

de F. (Orgs.). **O lado sombrio da medicalização da infância**: possibilidades de enfrentamento. Rio de Janeiro: Nau editora, 2019, p. 37-67.

SANTOS, G. L. dos; DAZZANI, M. V. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. do V. Narrativas de familiares sobre as dificuldades no processo de escolarização. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2019, v. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019012883>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SCARIN, A. C. C. F.; SOUZA, M. P. R. de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional online**. 2020, v. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SCHWEITZER, L.; SOUZA, S. V. de. Os sentidos atribuídos à queixa escolar por profissionais de escolas públicas municipais. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. 2018, v. 22, n. 3, pp. 565-572. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018034949>. Acesso em: 16 maio 2021.

SEVERINO, A. J. A Contribuição da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, jan. mar. 1990, p. 19-25. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2085/1824>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SILVA, V. G. da S.; LEONARDO, N. S. T. Psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização e a queixa escolar. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R.; ROSSATO, S. P. M. (Orgs.). **Pesquisas em queixa escolar**: desvendando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem, 2012, p. 51-82.

SILVA, S. C. P. S. *et al.* A síndrome de burnout em profissionais da Rede de Atenção Primária à Saúde de Aracaju, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. 2015, v. 20, n., pp. 3011-3020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152010.19912014>. Acesso em: 18 dez. 2022.

SIGNOR, R. de C. F.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa [online]**. 2017, v. 43, n. 3, pp. 743-763. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610146773>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SINGER, N.; RUBIO, M.; RUBIO, R. Linguagem docente: uma comparação das representações sociais de alunos do primeiro e quinto ano da licenciatura em Linguística Aplicada à Tradução. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada [online]**. 2019, v. 35, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350407>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade [online]**. 2000, v. 21, n. 71, pp. 45-78. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SOUZA, B. de P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In.: _____. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 2020, p. 97-118.

SOUZA, M. P. R. de. **A Queixa Escolar e a Formação do Psicólogo**. Tese de Doutorado (Instituto de Psicologia). Universidade de São Paulo: São Paulo, 1996. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12052017-150732/pt-br.php>. Acesso em: 09 ago. 2021.

SOUZA, M. P. R. de. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In.: SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 2020, p. 27-58.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional online**. 2009, v. 13, n. 1, pp. 179-182. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SOUZA, M. P. R. de. Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In.: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007. p. 149-162.

SOUZA, P. F.; MACIEL, S. C.; MEDEIROS, K. T. Paradigma Biomédico X Psicossocial: Onde são Ancoradas as Representações Sociais Acerca do Sofrimento Psíquico?. **Trends in Psychology** [online]. 2018, v. 26, n. 2, pp. 883-895. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2018.2-13Pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOUZA, S. V. de. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107046>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise em Representações Sociais. In.: GUARECHI, P.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 117-145.

TADA, I. N. C.; COSTA, B. L.; SILVA, A. C. “A escola é chata!”: a produção da queixa escolar na educação infantil. In: LEONARDO, N. S. T.; *et al.* (Orgs.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior**. Curitiba: CRV, 2020, p. 39-55.

TEIXEIRA, E. S.; ALGERI, F. L. Representações de meio ambiente e Educação Ambiental: um estudo com docentes de casas familiares rurais. **Práxis Educativa**. v. 6, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2440>. Acesso em: 25 out. 2021.

TEIXEIRA, E. S.; PREUSS, A. A atualidade estridente da psicologia histórico-cultural: revisitando alguns fundamentos da obra de Vigotski. In: DIAS, M. S. L. (Org.) **Lev Vygotsky: teoria e prática da perspectiva histórico cultural** [Recurso Eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 105-119. Acesso em: 20 set. 2021. Disponível em: <http://www.editorafi.org>.

TEIXEIRA, E. S. Relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento e periodização da escolarização: uma reflexão na perspectiva vigotskiana. **Educar em Revista [online]**. 2005, n. 26, pp. 215-231. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.393>. Acesso em: 18 dez. 2022.

TEIXEIRA, E. S. **Vigotski e o Materialismo Dialético**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. Fadep: Pato Branco, 2005b.

TESSER, C. D. Medicalização social (II): limites biomédicos e propostas para a clínica na atenção básica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2006, v. 10, n. 20, pp. 347-362. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832006000200006>. Acesso em: 10 jul. 2021.

TICONA, R. P. Representações sociais da infância, em sujeitos de 10 a 12 anos da comunidade de educação integral (cei). estudo comparativo. **Jornal de Psicologia**, La Paz, n. 20, pág. 43-70, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322018000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2021.

TOASSA, G. Sociedade Tarja Preta: uma crítica à medicalização de crianças e adolescentes. **Fractal: Revista de Psicologia** [online]. 2012, v. 24, n. 2, pp. 429-434. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000200015>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VARGAS, A.; PORTILHO, E. M. L. Representações Sociais e Concepções Epistemológicas de Aprendizagem de Professores da Educação Especial. Este trabalho teve financiamento da Fundação Araucária. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2018, v. 24, n. 3, pp. 359-372. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300004>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VECHIATTO, L. *et al.* As expectativas sobre os diagnósticos de transtorno de aprendizagem e de comportamento: dando voz às pedagogas. In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. da; LEAL, Z. F. de R. (Orgs.). **A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem, 2021, p. 139-158.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da idade escolar. In.: CIPOLLA-NETO, S.; et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 71. pp. 21-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000200002>. Acesso em: 15 mar. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo** [online]. 2004, v. 9, n. 1, pp. 127-135. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100016>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ZANELLA, A. V. **Psicologia Histórico-Cultural em Foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque/ UFSC, 2020.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2021.

ZANGRANDE, H. J. B. **O “bom” e o “mau” aluno: representações sociais de professores de ensino fundamental sobre sucesso e sobre fracasso escolar.**

2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2021. Disponível em:

<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/24860>. Acesso em: 16 maio 2021.