



- 
- **Educando para educar**
 - Año 20
 - Núm. 38
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre 2019-febrero 2020
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO E MEDICALIZAÇÃO DAS QUEIXAS ESCOLARES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND THE MEDICALIZATION OF SCHOOL COMPLAINTS: SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS

ENSEÑAZA PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA Y LA MEDICALIZACIÓN DE LAS QUEJAS ESCOLARES: REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES

Fecha de recepción: 10 de junio de 2019.

Fecha de aceptación: 7 de noviembre de 2019.

Dictamen 1: 10 de abril de 2019.

Dictamen 2: 11 de abril de 2019.

Dictamen 3: 13 de abril de 2019.

Layane Bastos dos Santos¹

Álvaro Itaúna Schalcher Pereira²

Fauston Negreiros³

RESUMO

O objetivo deste estudo é versar sobre a percepção dos professores do ensino médio integrado, acerca das Queixas Escolares. Como método, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizada, foi realizada em duas partes: bibliográfica e de campo (estudo de caso), onde os resultados foram analisados a luz da teoria das representações sociais e através da análise de conteúdo. Participaram do estudo, dez professores. Como resultados, apontou-se que as representações sociais dos professores, que certamente norteiam suas práticas educativas, estão carregadas de preconceito e desinformação, e fizeram emergir as seguintes categorias de análise: conceito de queixa escolar, a função do professor diante dessa demanda e como trabalhá-las em sala de aula. A pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca do fracasso escolar, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito da educação, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos.

Palavras chave: aprendizagem, educação, ensino.

ABSTRACT

The aim of this study is to address the perception of integrated high school teachers about school complaints. As a method, the qualitative approach research used was carried out in two parts: bibliographic and field (case study), where the results were analyzed in the light of the theory of Social Representations, and through content analysis. Ten teachers participated in the study. As a result, it was pointed out that the teachers' social representations, which certainly guide their educational practices, are loaded with prejudice and misinformation, leading to the following categories of analysis: concept of school complaint, the teacher's role in the face of this demand and the ways to work them in the classroom. The research aims to contribute to a broader reflection on the theme of teacher perception of school failure, as well as the recognition and appreciation of this complaint in the field of education, improving the dialogue between the different actors involved.

Keywords: learning, education, teaching.

¹ Instituto Federal do Maranhão (Brasil). layane.santos@ifto.edu.br.

² Instituto Federal do Maranhão (Brasil). alvaro.pereira@ifma.edu.br.

³ Universidade Federal do Piauí (Brasil). faustonnegreiros@ufpi.edu.br.



Investigaciones

RESUMEN

El objetivo de este estudio es abordar la percepción de los docentes integrados de secundaria acerca de las quejas escolares. Como método, la investigación desde un enfoque cualitativo se realizó en dos partes: bibliográfica y de campo (estudio de caso), en las que los resultados se analizaron a la luz de la teoría de las representaciones sociales y mediante el análisis de contenido. Diez profesores participaron en el estudio. Como resultado, se señala que las representaciones sociales de los docentes, que ciertamente guían sus prácticas educativas, están cargadas de prejuicios y desinformación, y condujeron a las siguientes categorías analíticas: concepto de queja escolar, el papel del docente frente a esta demanda y cómo trabajarlos en el aula. El objetivo de la investigación es contribuir a una reflexión más amplia sobre la percepción del maestro acerca del fracaso escolar, así como el reconocimiento y apreciación de esta queja en el campo de la educación, mejorando el diálogo entre los diferentes actores involucrados.

Palabras clave: aprendizaje, educación, docencia.

INTRODUÇÃO

Diversos estudos vêm demonstrando como vem crescendo as queixas e encaminhamentos de crianças para atendimento especializado com uma suposta queixa de dificuldades de aprendizagem (Osti, 2014). Contudo, o que vem causando espanto é que boa parte desses encaminhamentos, não configuram qualquer distúrbio de aprendizagem (Tiosso, 1989; Corsini, 1998; Weiss, 2000), demonstrando a falta de conhecimento e despreparo dos profissionais de educação ao encaminharem as queixas, bem como uma tendência à medicalização da educação.

Uma das suspeitas para tal quadro, é que talvez isso seja fruto dos problemas encontrados pelo professor em lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula, entrando em um estado de espírito em que seja necessário centrar o problema em deficiências intrínsecas do aluno, encaminhando crianças que eles mesmos pré-diagnosticam. Contudo, são patentes os estudos que vêm comprovando que boa parte dessas dificuldades estão relacionadas a outras variáveis, como o excessivo número de alunos por sala, escassez de material e recursos pedagógicos são variáveis que afetam o desempenho de escolares.

Outro fator pode ser o apontado por Welch, e Woloshin (2008) que é a Medicalização da Educação e da Vida. Segundo os autores, a medicalização da vida cotidiana seria capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios de aprendizagem, TDAH, entre outros). Isso vem provocando uma verdadeira “epidemia” de diagnósticos e encaminhamentos

aos profissionais de saúde, inclusive, no ambiente escolar. Os mesmos autores ainda afirmam que essa “epidemia” de diagnósticos produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários.

Nisso, muitas Queixas Escolares que são, em sua maior parte, contingenciais, recaem na patologização, mesmo entre os professores. Pesquisas realizadas pelas autoras (Collares e Moysés, 1996) evidenciam que tantos profissionais da saúde quanto da educação, referem-se de modo unânime a problemas biológicos, neurológicos e orgânicos, como causas determinantes do não aprender na escola. Tais “explicações”, repetidas à exaustão e frequentemente evocadas como verdades científicas consagradas, colocam predominantemente o foco em dois grandes temas: a desnutrição e as disfunções neurológicas.

Contudo, como aponta Fernández (1991), existem outras ordens de fatores muito mais influentes no fenômeno do fracasso escolar. A primeira é nomeada de problema de aprendizagem reativa, em que o fracasso escolar é resultado de uma ação educativa inadequada tendo sua origem relacionada à instituição escolar como desadaptação, problemas relacionados ao professor e a metodologia usada. A segunda, chamada de problema de aprendizagem sintoma em que a causa do problema está no desenvolvimento afetivo e/ou cognitivo, sua dimensão liga-se à história original e única desse sujeito, constituída nas interações sociais que estabelece com pais, familiares, grupos de amigos, colegas e professores.

Moysés (2001) também defende a necessidade de rompermos com a esfera estreita da perspectiva individualizante que sustenta as visões biologizantes na educação, como condição para entrarmos no campo da reflexão crítica sobre valores, estratégias de ensino e da nossa própria postura enquanto profissionais da educação, fundamental para a compreensão do próprio significado de saúde e doença em suas múltiplas determinações e na criação de uma ambiente escolar inclusivo, multicultural e emancipador.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo, é analisar a percepção dos professores do ensino médio integrado acerca das queixas escolares apresentadas por seus alunos em sala de aula. Como método, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizada, foi realizada em duas partes: bibliográfica e de campo (estudo de caso), onde os resultados foram analisados a luz da teoria das representações sociais e através da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Participaram do estudo, dez professores. Para isso, o referencial teórico utilizado para o estudo desse conceito será o de Representação Social, baseado em Moscovici (1978), que evidencia a elaboração de comportamentos a partir dos valores e crenças do indivíduo acerca do meio em que está inserido.

Representações sociais e queixas escolares

Existe em cada um a necessidade de encaixar cada coisa nova com que se toma contato em uma determinada categoria conceitual. Os traços culturais, sociais, de personalidade de cada um dos habitantes de um país, além dos arquétipos, personagens do imaginário coletivo e literário, conseguem ser resumíveis a algumas dezenas de adjetivos. E a premissa vale mesmo para as qualificações mais subjetivas ou até para correlações entre duas ou três palavras desse pequeno grupo que tragam semelhanças de significado. O fato novo vai ganhar contornos a partir do rótulo que lhe for imposto. Ao mesmo tempo, um rótulo novo precisa encontrar fundamento na realidade – e o faz, invariavelmente, mesmo quando se trata de um fenômeno, pessoa, profissão.

Nesse contexto, a Representação social se constitui como um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais, na necessidade de contextualizar. É a versão contemporânea do senso comum. Moscovici (2003) focou a questão das representações sociais, a partir dos conceitos propostos por Émile Durkheim, que falou em representações coletivas. Essas representações coletivas, de caráter estático, seriam aquilo que conserva o todo da sociedade contra a fragmentação. A teoria das representações sociais reside na ideia de que os sujeitos buscam explicações, criam teorias próprias sobre uma série infundável

de assuntos que prendem a atenção e a curiosidade. Tais explicações não são simples opiniões, mas possuem uma lógica própria, baseada nas mais diferentes informações e julgamentos valorativos adquiridos por diferentes fontes, além de fundamentarem-se também em experiências pessoais e grupais.

Com as queixas escolares ocorre esse mesmo fenômeno de construção. Conceitualmente, o fracasso escolar abrange vários fatores, uma vez que envolvem toda a complexidade do ser humano em seu processo de apreensão do mundo. Lozano e Rioboo (1998), por sua vez, apontam três outros fatores que são tidos como os principais responsáveis pela dificuldade de aprendizagem, são eles; o contexto familiar e social, a personalidade do sujeito e as instituições educativas incluindo suas áreas metodológicas e organização.

Porém, essas representações conceituais dos docentes, com o aumento da interferência da medicina e das explicações neurológicas para os problemas de aprendizagem massificadamente divulgadas nos últimos anos, impregnaram os conceitos, representações e práticas dos profissionais da educação de tendências e afirmações medicalizantes. Barros (1983, p. 378) define o processo de medicalização como:

[...] a ampliação crescente do trabalho de intervenção da medicina na vida das pessoas, passando para a alçada médica, inclusive, problemas claramente determinados pela forma de ser da sociedade, no interesse de se manter o status quo (por exemplo, escamoteando os conflitos inerentes às relações capital-trabalho).

A construção de todo esse processo medicalizante, o qual vem influenciando a representação social de Dificuldades de Aprendizagem dos professores na atualidade, vem se constituindo há mais de um século. Boarini e Borges (2009), afirmam que na educação escolar o uso de psicotrópicos vêm sendo ministrados pela Medicina desde o século XIX, e mais recentemente, esse uso vem sendo respaldado pelas áreas da Fonoaudiologia e Psicologia.

Contudo, vários estudos demonstram que os usos desses instrumentos não têm contribuído para a diminuição da precarização do ensino, pois as escolas continuam apresentando um alto índice de crianças com problemas de aprendizagem e comportamento. Pesquisadores como Gusmão (2009), Guarido e Voltolini (2009), Valentine (2010), dentre outros, apontam que a compreensão desses problemas de forma individualizada e organicista levam a denominar como distúrbios comportamentos considerados inadequados – como indisciplina, falta de atenção, agressividade e agitação do aluno.

Essas concepções medicalizantes têm efeitos negativos na constituição da subjetividade de quem é rotulado como portador de um distúrbio, dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Miguel e Martín (1998), defendem que vários problemas de autoestima são tanto causa como efeito decorrente dos alunos receberem o diagnóstico como sendo portador de dificuldades de aprendizagem, inclusive mais efeito que causa. Smith (2001) reforça falando sobre a consequência emocional de ser classificado com um diagnóstico de dificuldade, distúrbio ou transtorno de aprendizagem, em que a criança deixa de crer em si mesma e em suas possibilidades de sucesso, resistindo a aprendizagem e muitas vezes deixando de tentar realizar uma atividade por medo do fracasso.

A representação que o professor faz de seu aluno pode influenciar, e até certo ponto determinar os avanços cognitivos a serem alcançados pelos estudantes. Por isso, é tão importante saber como o professor pensa a dificuldade de aprendizagem, pois ao se ter conhecimento acerca dos fatores que esses sujeitos apontam como causas, motivos e consequências, poderá ser possível analisar, através de seu discurso, se a sua postura em relação a esse problema não acaba por agravá-lo ainda mais, na medida em que ele abandona o aluno à margem de sua própria dificuldade, ou ao contrário, a preocupação do professor diante do problema potencializa a aprendizagem do aluno (Osti, 2014).

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que visa a descrever o modo como os educadores enxergam as questões ligadas aos seus conceitos e práticas referentes as dificuldades de aprendizagem. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa porque estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Dentro dessa proposta qualitativa de pesquisa, a forma do estudo se caracterizou como um Estudo de Caso caracteriza-se que é o estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre o mesmo, o que seria praticamente impossível através de outros métodos de investigação.

Instrumentos

Os dados foram recolhidos junto aos atores sociais mediante entrevistas semiestruturadas que partiram de um roteiro com questões relativas as dificuldades de aprendizagem. Participaram do estudo, dez professores. Este roteiro de entrevistas não constou de categorias estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores. As entrevistas coletaram informações, procurando identificar as preocupações, as dificuldades, as carências, as expectativas e as representações dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizou-se como método a análise de conteúdo de Bardin (1999). A análise de conteúdo permite fazer inferências, as quais, de acordo com Bardin (1999, p. 3), são “operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. As categorias que emergiram foram elaboradas a partir da leitura das entrevistas, após a sua aplicação. Fizeram parte das análises as seguintes categorias resultantes: a) conceito e Percepções sobre Queixas Escolares; b) a função do professor diante dessa demanda, e c) como trabalhá-las em sala de aula.

Categoria 1. Conceito dos professores sobre as queixas escolares

Nessa primeira categoria, a fala dos professores demonstrou que, para os professores entrevistados, a terminologia de dificuldade de aprendizagem ainda é utilizada, e não o conceito de “queixa escolar”. Isso demonstra que as dificuldades apresentadas estão diretamente voltadas para o aluno, é uma característica intrínseca dele, é o seu rendimento, seu desempenho, não a articulação desses aspectos com a metodologia ou a prática docente.

A dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não consegue aprender direito (professor 4).

Dificuldades de aprendizagem são problemas cognitivos que levam o aluno a problemas na escola (professor 1).

São problemas que os alunos trazem a escola e que interferem no seu bom rendimento nos estudos (professor 9).

Abordar a temática do fracasso escolar requer grande cuidado no que se refere a causas ou atribuição de possíveis culpados, pois é necessário um olhar amplo as diversas esferas que envolvem o aluno e o contexto em que se deu o fracasso (Negreiros, Costa e Damasceno, 2016). Para nossos entrevistados, ao fracasso desses estudantes está diretamente e unicamente voltados para o aluno: é uma característica intrínseca dele, é o seu rendimento, seu desempenho, não a articulação desses aspectos com a metodologia ou a prática docente.

Tais falas correspondem bem aos achados das pesquisas de Seber (1997), o qual relata que é bastante comum os educadores afirmarem veementemente que estimulam as crianças, e que elas é que não aprendem. Na verdade, esses professores, não percebem que o desinteresse, a falta de atenção, o desleixo do aluno trata-se da impossibilidade deste último em entender e interpretar o que o professor está querendo transmitir.

Novamente, os fatores apontados para as dificuldades são vistos do ponto neurológico e biologizante (fala do professor 1) e são consequências do que o aluno passa fora da escola (fala do professor 9), isentando a responsabilidade da escola para o fracasso escolar desse aluno. Essas frases corroboram com os estudos acerca da patologização do fracasso escolar ocorre, no senso comum (vulgarmente), sob duas vertentes:

- a) O fracasso escolar seria uma consequência da desnutrição – de forma a só ocorrer com as crianças da classe trabalhadora (classe desfavorecida);
- b) O fracasso escolar seria o resultado da existência de disfunções neurológicas, incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia (Collares e Moysés, 2006, p. 27).

Estudos sobre as causas do fracasso escolar (Abreu, 2013; Negreiros, Costa e Damasceno, 2016) chegaram a esta mesma conclusão de que para os docentes, ele é frequentemente associado a deficiências e condições individuais de cada aluno, as quais de alguma maneira refletem em sua aprendizagem.

Categoria 2. A função do professor diante do fracasso escolar

Outra categoria emergente durante as entrevistas, foi qual seria a função do professor diante do fracasso escolar de seus alunos. Especificamente neste tópico, houve um dado interessante manifestado nas falas, em que a função do professor seria “diagnosticar” os alunos e encaminhá-los ao apoio especializado.

Quando um aluno meu simplesmente não rende, fica claro que há algum problema. Daí, encaminho ao serviço de psicologia do campus (professor 9).

A função do professor é perceber a dificuldade do aluno e encaminhar a situação ao setor responsável (professor 10).

Há uma forte inclinação a medicalização do aluno. A achar que seu problema de aprendizagem deve ser tratado como uma limitação, patologia. A tendência da grande maioria das falas foi achar que a função do professor é perceber esse problema e repassá-lo ao setor responsável, que seria o setor de psicologia, ou mesmo aos familiares para que estes tomem as devidas providências. Em nenhum momento, os entrevistados propuseram uma adaptação no método ou mudança dentro de fatores relacionados a própria sala de aula. Isso vai ao encontro dos achados de Costa, Damasceno e Negreiros (2016):

Identificar problemas e soluções para a aprendizagem, se torna algo corriqueiro no cotidiano escolar, além de construindo uma imagem de um sistema escolar sem falhas e uma clientela com as mais diversas dificuldades, seja de cunho biológico ou familiar, que interferem em seu processo de aprendizagem. As características biológicas usadas para justificar a não aprendizagem, seria uma forma de biologização, ou seja, transformar questões sociais em biológicas [...]. A escola, por sua vez, origina um cenário fragmentado e estereotipado em relação ao aluno, sendo ele responsável por seus problemas psicológicos, biológicos, orgânicos e socioculturais (Damasceno e Negreiros, 2016, pp. 2-3).

É importante ressaltar que nenhum profissional da área educacional tem o conhecimento necessário para realizar tal diagnóstico em sala de aula. Somente o especialista da área é que poderá fazê-lo, de maneira instrumentalizada e contextualizada. Collares e Moysés chamam a atenção para a importância dessa questão e para as consequências geradas por ela.

A difusão acrítica e crescente de “patologías” que provocariam o fracasso escolar – de modo geral, “patologías” mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos – tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas “patologías” e “distúrbios”. A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico ou rótulo estabelecido (Collares e Moysés, 2006, p. 29).

Nesse sentido, os resultados corroboram com os achados de Torezan (1992), o qual declara que os professores buscam solucionar os problemas de aprendizagem encaminhando o aluno para atendimento específico, ou orientando os pais, mas não na alteração de sua prática em sala de aula nem na reflexão de sua postura pedagógica. Rotular o aluno como “portador” de um distúrbio ou transtorno e, em seguida, encaminhá-lo para o profissional da área da saúde ou da psicopedagogia é tarefa menos complexa para o educador, do que observá-lo e procurar compreender as causas de seu comportamento ou

mesmo refletir sobre seus métodos de ensino, sobre o sistema escolar que, por vezes, é excludente e alienador, não comportando a diversidade cultural, ontológica e idiossincrática dos sujeitos que dele fazem parte.

Categoria 3. Trabalhando com as queixas escolares em sala de aula

Novamente, ficou patente nesta categoria, uma espécie de “terceirização” da responsabilidade pelos alunos com problemas escolares a outros setores, ficando como função dos professores em sala de aula, apenas a identificação do aluno e seu posterior encaminhamento a outros setores de apoio pedagógico:

Tenho quarenta alunos em sala. Não tem a possibilidade de trabalhar com um aluno que não aprende só. Então, recorre sempre a pedagogia e aos setores de psicologia, que sabem melhor como ajudar esse aluno em sala (professor 2).

Se o aluno tem problemas sociais, familiares, psicológicos que resultam num baixo rendimento, não há como o professor resolver isso em sala de aula. Para isso que a escola tem pedagogo, psicólogo, assistente social (professor 6).

Procuro ter um olhar especial a esse aluno, entender quando ele não logra êxito. Sempre peço orientação ao serviço de psicologia em como estimular esse aluno em sala (professor 7).

Com exceção da fala do professor sete, a grande maioria acha que o aluno deve buscar auxílio fora de sala de aula, não sendo responsabilidade do educador, revisão de práticas pedagógicas ou adaptações de métodos, materiais ou flexibilização curricular. Para Nutti (2001), boa parte dos professores atribuem aos alunos e a fatores fora de sala de aula, como fatores do não aprendizado. Nesse sentido o pensamento representado pelos professores sobre, levam em evidência a questão de que se existe um problema, provavelmente de saúde, de cunho orgânico e que o mesmo deve ser tratado, curado, inteiramente “fora de sala de aula”.

Os achados corroboram com a pesquisa de Corsini (1998), que revelou em um estudo que o grupo de professores pesquisados por ele não questionou a relação entre sua própria prática pedagógica, sua postura e sua relação com o aluno como possíveis fatores do fracasso escolar, encaminhando os alunos e suas queixas escolares a família ou ao apoio especializado.

Percebe-se novamente nas falas relatadas, que os alunos que não conseguem se encaixar no perfil proposto pela escola, são “exilados” na “ilha da patologização”, a qual deve ser inteiramente fora do contexto escolar, insulada nos setores médicos, consultórios psicológicos, etc. É totalmente ignorado a suposição de

que “em algumas situações, as diferenças no ato de aprender podem expressar um grito de protesto de crianças saudáveis que se recusam ao cabresto de um estudo alienante ou à submissão à autoridade autoritária com que são tratados” (Morais, 2006).

Nisso, uma prática reflexiva, em que se discuta as dimensões sociais, políticas e críticas que fazem parte do sistema educacional, como a função do projeto político-pedagógico, regimento interno da instituição, do que se é ofertado no currículo escolar, das formas de avaliação, trabalho/atitude dos professores, participação da comunidade escolar, instituição escolar, políticas educacionais, etc., são deixadas de fora enquanto causas desse fracasso, mesmo sendo questões norteadoras de comportamentos e metas a serem alcançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir, com base nos resultados encontrados, que as representações sociais dos professores, que certamente norteiam suas práticas educativas, estão carregadas de preconceito e desinformação, fruto talvez de uma formação insuficiente para lidar com essa demanda ou de um sistema educacional que se centra na competição, no individualismo, e que aqueles alunos que não se adequam, são necessariamente portadores de algum “problema” cognitivo ou social, que deve ser tratado fora da escola.

A indisciplina, agressividade, desinteresse, dificuldades de aprendizagem (queixas mais comuns dos professores) não podem e não devem ser tratadas isoladamente, e, sim, a partir de um estudo das relações professor-aluno, aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-estatutos escolares, aluno-comunidade, professor-comunidade. “Pela apresentação de um relato de experiência, a autora conclui alertando para o caráter político da atuação do orientador educacional, que ‘ultrapassa os limites dos muros da escola’ e se envolve com a comunidade” (Pascoal, Costa y Albuquerque, 2008, p. 106).

Percebe-se que se torna necessário no contexto analisado, a construção de um ambiente escolar adequado, a sensibilização e formação dos professores do, para a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas, de reflexão sobre sua prática profissional, bem como, um projeto político pedagógico que possibilite a presença efetiva da família dos alunos que apresentam queixas escolares, além de programas específicos a de acompanhamento escolar a serem desenvolvidos em conjunto com profissionais especializados que fazem parte do quadro (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais) e por todo o corpo docente, de forma interdisciplinar, reflexiva e crítica, trabalhando essas questões dentro da escola, de maneira desmedicalizadora.

Levantamos neste trabalho, a gritante necessidade de se despatologizar as concepções desses profissionais, levando a intervenções crítico-reflexivas no próprio ambiente escolar. Há sérias consequências do excesso da medicalização dos comportamentos considerados inadequados em sala de aula, que vêm sendo tratados como patológicos em sua essência são normais. Acaba-se por enquadrar uma criança em um diagnóstico psiquiátrico que apresenta sérias marcas e rótulos indesejáveis, e acaba sendo mais útil para a sociedade e para o entorno da criança do que para a própria criança.

Ademais, assim, como já foi dito anteriormente, diagnosticar, encaminhar e conceituar no âmbito escolar os problemas ou dificuldades, só terá sentido se for para traçar estratégias de ação que busquem metodologias e recursos, considerando também o desenvolvimento de um perfil para o educador que atue dentro da realidade inclusiva da escola regular. Nossa pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca das queixas escolares, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito escolar, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, levando a desmedicalização do ambiente escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Azzi, R. G., e Silva, S. H. (2000). A importância de um “novo” olhar do professor para os alunos – Um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira e L. D. T. Fini (orgs.). *Leituras de psicologia para a formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Vozes, Universidade São Francisco.
- Barros, J. A. C. (1983). Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos. *Revista Saúde Pública*, 17(5): 377-386.
- Boarini, M. L., e Borges, R. F. (2009). *Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da Caixa de Pandora*. Maringá, Brasil: Eduem.
- Collares, C. L., e Moysés, M. A. A. (2006). *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação)*. São Paulo, Brasil: FDE (Série Ideias, 23).
- Collares, C. L., e Moysés, M. A. A. (2016). *Preconceitos no cotidiano escolar - Ensino e medicalização*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Corsini, C. F. (1998). *Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica Campinas, Faculdade de Psicologia. Campinas, São Paulo, Brasil.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: Artes Médicas.
- Gusmão, M. M. G. (2009). *Comportamento infantil conhecido como hiperatividade: consequência do mundo contemporâneo ou TDAH?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- Miguel, E. S., e Martín, J. M. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In V. Santiuste-Bermejo y J. Beltrán (coords.). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Moscovici, S. A. (2003). *Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar Editores.
- Moysés, M. A. (2006). *A institucionalização invisível – Crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas, São Paulo, Brasil: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Mercado de Letras.
- Negreiros, F.; Costa, T., e Damasceno, M. (2016). Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. *Revista de Psicologia*, 7(2): 8-21. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/6238>
- Nutti, J. Z. (1996). *Concepções sobre as possibilidades de integração entre saúde e educação: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, Brasil.
- Osti, A. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253593/1/Osti_Andreia_M.pdf
- Pascoal, M.; Costa, E., e Albuquerque, F. A. (2008). O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*, 47(jun.): 101-120. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/06.pdf>
- Tiosso, L. H. (1989). *Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar* (Dissertação de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Weiss, A. L., e Cruz, M. M. (2009). Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In R. Glat (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Segunda edição* (pp. 65-78). Rio de Janeiro, Brasil: 7 Letras.
- Weiss, M. L., e Weiss, A. L. (2011). *Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar*. Segunda edição. Rio de Janeiro, Brasil: Wak.
- Welch, G.; Schwartz, L., e Woloshin, S. (2008). O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. *Jornal do Cremesp*, 12(fev.). (Texto publicado no *The New York Times*, em 02/01/2007. Tradução de Daniel de Menezes Pereira).