

# Repercussões do encaminhamento/ atendimento psicológico na vida de jovens estudantes

*Repercussions of referral/psychological care  
in the lives of young students*

*Repercusiones de la remisión/atención psicológica  
en la vida de jóvenes estudiantes*

Carla Adriane Araujo Almada\*

Marli Lúcia Tonatto Zibetti\*\*

## Resumo

*O texto tem por objetivo apresentar e discutir resultados de pesquisa que investigou as repercussões dos encaminhamentos/atendimentos psicológicos decorrentes de queixas escolares a que foram submetidos jovens residentes em Porto Velho-RO. Fundamentada em referenciais da psicologia escolar crítica, a pesquisa utilizou um roteiro de entrevista para ouvir quatro jovens com idades entre 22 e 29 anos e suas mães, transcorridos mais de 10 anos dos encaminhamentos. A análise buscou compreender a história de cada sujeito e, em seguida, os aspectos comuns a todas elas. Os resultados evidenciam o sofrimento gerado pela condição de não aprender na escola e indicam que os atendimentos recebidos foram no viés clínico, sem considerar os processos de escolarização que deram origem às queixas; demonstram, ainda, que os encaminhamentos para profissionais da saúde produziram efeitos subjetivos que não resultaram em melhorias no processo de escolarização. Ao contrário, reforçaram e contribuíram para que os sujeitos criassem visões de si mesmos piores do que aquelas que geraram os encaminhamentos. Conclui-se que compreensões mais amplas sobre os processos de não aprender na escola, incluindo a produção da escola na sociedade capitalista são imprescindíveis para a atuação crítica da psicologia nas questões escolares.*

**Palavras-chave:** *Queixa escolar; Atendimento psicológico; Psicologia escolar.*

---

\* Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: drica-almada@hotmail.com

\*\* Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: marlizibetti@yahoo.com.br

## Abstract

*This study aims to present and discuss the results of research that investigated the repercussions of psychological referrals resulting from school complaints reported by young residents in Porto Velho, Rondônia. Based on the school psychology scientific frame, the study used an interview script to listen to four young students between the ages of 22 and 29, with more than 10 years of referrals, and their mothers. The analysis sought to understand each person's story and, subsequently, the common aspects to all of them. The results demonstrated the suffering generated by the non-learning condition in the school and shows that the services that were offered were clinical biased, and did not consider the schooling processes that gave rise to the complaints. The analysis also shows that referrals to health professionals produced subjective effects that did not result in improvements to the schooling process. On the contrary, they actually reinforced and contributed to the students creating worse perspectives about themselves than what the referral originally had been based on. It was concluded that broader understandings of the non-learning processes in school, including school production in a capitalist society, are indispensable for the critical action of psychology in school issues.*

**Keywords:** School Complaint; Psychological Care; School Psychology.

## Resumen

*El texto tiene por objetivo presentar y discutir resultados de la investigación que indago las repercusiones de las remisiones/atención psicológica resultantes de quejas escolares a las que se sometieron jóvenes residentes en Porto Velho-RO. Basado en referencias de la psicología escolar crítica, la investigación utilizó un guion de entrevista para escuchar a cuatro jóvenes entre 22 y 29 años y sus madres, más de 10 años después de haber sido remitidos. El análisis buscó comprender la historia de cada sujeto y, posteriormente, los aspectos comunes entre ellas. Los resultados demuestran el sufrimiento generado por la condición de no aprender en la escuela e indican que la atención recibida fue desde el sesgo clínico, sin considerar los procesos de escolarización que dieron origen a las quejas; demostrando, además, que las remisiones para profesionales de la salud produjeron efectos subjetivos que no resultaron en mejoras en el proceso de escolarización. Al contrario, reforzaron y contribuyeron para que los sujetos crearan visiones de sí mismos peores que aquellas que generaron las remisiones. Se concluye que las comprensiones más amplias sobre los procesos de no aprender en la escuela, incluyendo la producción de la escuela en la sociedad capitalista, son imprescindibles para la actuación crítica de la psicología en las cuestiones escolares.*

**Palabras clave:** Queja escolar; Atención psicológica; Psicología escolar.

A psicologia escolar, como campo de estudos e de atuação, passou por grandes mudanças no Brasil, principalmente a partir dos anos 1980. Contribuíram para isso as transformações sociais vividas no país com o final da ditadura militar e as produções de autores, cujas análises críticas das relações entre psicologia, educação e sociedade, permitiram outras leituras sobre os processos de escolarização. Esses elementos possibilitaram, no interior da área, uma autocrítica que teve início no Brasil com a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida em 1981 e publicada em livro com o título “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”. (Patto, 1984).

De acordo com M. P. R. de Souza (2011), a realização dessa autocrítica trouxe para a psicologia outros desafios, tanto na perspectiva teórica, quanto em relação ao método para conhecer a escola em toda a sua complexidade. Assim novas ferramentas de pesquisa foram apropriadas pela área, ao mesmo tempo em que se ampliavam os referenciais teóricos que permitiam apreender a vida diária escolar com seus conflitos, esperanças e utopias, pois é neste espaço contraditório que se materializam as relações que concretizam os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao considerar a escola como produtora e produto das relações sociais, pesquisadores passaram a se aproximar desse espaço priorizando métodos de trabalho que permitem a convivência com seus participantes, a possibilidade de analisar a forma como se materializam no cotidiano as políticas educacionais, procurando estudar os processos de ensino da perspectiva dos sujeitos que constroem o dia a dia escolar, a fim de apreender os significados e os valores atribuídos às ações e aos contextos, pelos protagonistas dessa realidade (M. P. R. de Souza, 2011; Viégas & Angelucci, 2011; Zibetti; Souza & Barroco, 2015).

Lado a lado com os estudos sobre o cotidiano escolar, foram sendo desvelados os processos de produção e encaminhamento das queixas escolares e as consequências desses procedimentos na escolarização e na vida das crianças e jovens vitimizados pelo fracasso escolar.

Considerando que este texto tem por objetivo refletir sobre as repercussões, na vida de jovens estudantes, de encaminhamentos/atendimentos psicológicos decorrentes de queixas escolares, apresentaremos a seguir uma

breve revisão das pesquisas que se dedicaram a investigar as repercussões de histórias de fracasso escolar e que permitem um diálogo com o presente estudo. Nesta direção, dialogaremos com os trabalhos de pesquisadoras como Collares e Moysés (1996) e Kalmus e Paparelli (1997) que questionaram e buscaram compreender a repercussão do fracasso escolar em crianças e adolescentes que ainda estavam inseridos na escola. E os estudos de T. P. Amaral (2004) e D. K. Amaral (2010) de caráter longitudinal, que se propuseram conhecer trajetórias de vida e repercussões do insucesso escolar, anos após o afastamento dos bancos escolares.

Embora não abordem especificamente as repercussões dos encaminhamentos na vida das crianças e jovens, os trabalhos de Leonardo, Lemes e Facci (2016), Ratusniak, Silva e Sznycer (2017), Labadessa e Lima (2017), também são produções que problematizam os efeitos dos encaminhamentos e atendimentos à queixa escolar embasadas em pesquisas com psicólogos, familiares dos estudantes e profissionais da educação.

Collares e Moysés (1996) discutem como crianças normais vão incorporando os estigmas e rótulos produzidos na e pela escola a ponto de perder sua normalidade. As autoras adentraram o universo escolar em busca de respostas para as seguintes questões: como se origina e se dissemina, tornando-se consensual, uma forma de pensar a escola e as pessoas que permite conviver, aparentemente de forma pacífica, com o fracasso, que é de cada um e é de todos? Como pode se manter este processo de culpabilização de pessoas, seja a criança, a mãe ou a professora, quando todos são vítimas e sofrem? O que faz a professora, que também é vítima, assumir o papel de agente acusador, quando se percebe em sua fala sua própria angústia e ambiguidade? Como se naturaliza uma violência social contra quase todos?

De 75 crianças avaliadas na pesquisa, 71 não apresentavam qualquer doença que comprometesse a aprendizagem escolar, evidenciando um desenvolvimento compatível com o padrão de normalidade, contudo as outras quatro crianças incorporaram o estigma de doente com tanta intensidade que foi impossível ter a certeza se havia ou não um retardo em seus desenvolvimentos. As implicações do estigma e do fracasso na vida dessas crianças repercutiram em sua autoimagem, ocasionando sofrimento por se

considerarem pouco inteligentes, por não saberem ler, ou escrever, e assim, crianças outrora normais, bloquearam-se ao incorporar a incapacidade e com o passar do tempo foram se tornando doentes.

Diante dos preconceitos com os quais se depararam, as autoras foram aos poucos desvendando o problema da repetência e exclusão dos alunos que frequentam as escolas públicas, afirmando que o cotidiano escolar é permeado por juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, recaindo sobre estes a responsabilização pelo fracasso escolar. Questões sociais são transformadas em biológicas, deslocando o eixo de uma discussão pedagógica para causas a serem solucionadas por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros profissionais da saúde. A pesquisa realizada pelas autoras rompe com o consenso de que as crianças não aprendem porque são pobres, negras, preguiçosas ou filhas de famílias desestruturadas. No contexto da dimensão coletiva, Collares e Moysés (1996) conseguiram apreender cada aluno em sua totalidade.

Sobre a imputação de responsabilizações do fracasso escolar aos estudantes, suas famílias e/ou professores, Collares e Moysés (1996, p. 217) frisam que “Centrar as causas do fracasso em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda”, apenas “[...] leva à estigmatização de crianças inicialmente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes. Compromete-se sua autoestima, seu autoconceito e aí sim, reduzem-se chances de aprender”.

O estudo de Kalmus e Paparelli (1997) também contribui com a temática das repercussões do fracasso escolar na vida de crianças repetentes. As autoras conviveram com João, Paulo, Jacira e Ronaldo, crianças multirrepetentes, com queixa escolar, em ambientes diferentes, como na escola, na casa e no bairro, procurando responder a três questões básicas: “Quem são essas crianças multirrepetentes?” “Como vivem a escola e seu fracasso nela?” “Quais as repercussões desse fracasso e do estigma dele decorrente em sua autoimagem e no seu grupo familiar?”

Kalmus e Paparelli (1997) afirmam que, após conviverem com as quatro crianças, observaram que a realidade com a qual se depararam era distinta da apresentada pelo discurso escolar. Adverso ao que a escola dizia,

elas encontraram um João capaz de exercer liderança, um Paulo ágil, com boa memória, uma Jacira atenta e um Ronaldo criativo, meigo e carinhoso. Contudo houve por parte das crianças a introjeção de uma imagem negativa de si mesmas, “[...] reconhecendo-se como ‘burros’, ‘incapazes’, ‘marginais’” (p. 183), mostrando que as repercussões do fracasso escolar e o estigma ultrapassaram os muros escolares.

T. P. Amaral (2004), em sua tese “Deficiência mental leve<sup>1</sup>: processos de escolarização e de subjetivação”, traz contribuições valiosas para a compreensão das repercussões de experiências escolares, a fim de compreender os processos de escolarização, subjetividade e o processo de apropriação ativa do aluno com deficiência mental leve. A autora procura conhecer a história de Beatriz e Marina, duas egressas da Classe Especial para Deficientes Mentais; também contribuíram com a pesquisa as mães das entrevistadas. Com a construção das trajetórias de vida das egressas, a autora verificou evidências do processo de classificação e de homogeneização da própria individualidade que ocorreram ao longo da escolarização de alunos das classes trabalhadoras, resultando na exclusão escolar na condição de deficiente mental leve. Os relatos das egressas mostraram como estava presente em suas histórias a responsabilização pelo fracasso escolar. As duas participantes vivenciaram histórias marcadas pela perda de direitos e incorporação da crença da incapacidade de aprender, causada na relação com profissionais da saúde e da educação.

D. K. Amaral (2010), com o objetivo de conhecer o destino de alunos que tiveram algum problema no período de escolarização, abordou os sentidos, as repercussões e as marcas que experiências de consecutivas reprovações escolares no início da escolarização imprimiram na trajetória de vida de Ângela, Humberto, Nailton e Augusto - os quatro estudos de caso apresentados por Patto (1990), no livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. Transcorridos quase 25 anos desde a pesquisa de Patto, D. K. Amaral investigou como se desdobraram

---

1 Deficiência mental era a terminologia utilizada na época da pesquisa, contudo, na atualidade utiliza-se o termo Deficiência Intelectual.

as histórias escolares e de vida dessas pessoas, para saber como lidaram com a experiência de fracasso ao longo da escolarização e o lugar que a escola ocupou em suas vidas.

Com a recapitulação das histórias de vida e escolarização, D. K. Amaral (2010) descreveu a história contada das quatro crianças e depois trouxe dados e informações das histórias revisitadas. Devido à distância temporal, apenas Ângela e Nailton foram encontrados e puderam contar como se desdobraram suas histórias de vida. As histórias de Augusto e Humberto foram reconstruídas a partir dos prontuários e relatos contados por moradores do bairro Jardim Felicidade.

As histórias revisitadas foram permeadas de rótulos e avaliações psicológicas, trazendo exemplos da crença na ideologia das aptidões naturais, da força dos estigmas e das profecias autorrealizadoras, colocando em cena a importância do mediador para evitá-los ou pô-los em prática. D. K. Amaral (2010) analisa que:

[...] os caminhos trilhados e as trajetórias escolares de cada sujeito tomaram rumos diversos uns dos outros: trazem marcas de experiências dolorosas, interrupções no processo escolar, lembranças de convivência com o peso dos estigmas e dos estereótipos, a influência das profecias auto-realizadoras, o preconceito em decorrência da origem socioeconômica. (p. 154)

O artigo de Leonardo et al. (2016) apresenta os resultados de pesquisa realizada com três psicólogas que atuam em instituições escolares no interior do Paraná. Por meio de entrevistas e recorrendo ao referencial da Psicologia Histórico-Cultural as autoras indicam que práticas tradicionais de discriminação ainda têm sido reproduzidas pela psicologia “[...] embora pequenos avanços tenham ocorrido –, permitindo estabelecer uma linha tênue, porém rica em sua criticidade, com a finalidade de promover mudanças nas concepções e ações do psicólogo no contexto escolar.” (p. 275).

Labadessa e Lima (2017, p. 449) chegam a conclusões semelhantes ao ouvir orientadoras educacionais e psicólogas escolares no interior do estado de Rondônia. As autoras concluem que não há modificações na organização

das instituições, a partir do retorno dos atendimentos, em função da ausência de espaços para discussão sobre a queixa escolar “perpetuando assim a culpabilização somente do aluno e sua família”.

No trabalho de Ratusniak et al. (2017), decorrente de um projeto de extensão que atendeu crianças encaminhadas ao Núcleo de Serviços em Psicologia da Universidade do Contestado (UnC), as autoras refletem sobre as possibilidades de intervenções em Psicologia Escolar em casos de diagnóstico ou suspeita de TDAH, Transtorno de Conduta ou com fracasso escolar. Ao problematizar “os efeitos do discurso que patologiza as dificuldades de aprendizagem, subjetivando os familiares, que passam a ver seus filhos como sujeitos doentes”, o trabalho aponta para a necessidade de romper “com a medicalização e a culpabilização dos estudantes e suas famílias pelo fracasso escolar”. (p. 286).

Os trabalhos reportados trazem discussões e questionamentos relevantes sobre o fracasso escolar e as implicações deste nas trajetórias de vida, contudo os estudos de T. P. Amaral (2004) e D. K. Amaral (2010) são os que mais se aproximam dos objetivos desta pesquisa, porque discutem em uma perspectiva longitudinal as repercussões e desdobramentos do insucesso escolar nas trajetórias e histórias de vida. Do mesmo modo como as autoras não objetivaram obter a história de fato, tal como ocorreu no passado, a presente pesquisa teve por objetivo conhecer e compreender as recordações, as lembranças, as ressignificações e a releitura das experiências de processos de escolarização que levaram os sujeitos entrevistados a consultórios de psicólogos e médicos em virtude do não aprender na infância.

Inspiradas nos trabalhos revisados e na escassez de estudos sobre o tema, o presente texto objetiva investigar as repercussões das queixas escolares na trajetória de vida e de escolarização dos alunos encaminhados para atendimento psicológico. Especificamente interessava-nos analisar as lembranças desses jovens sobre a escola e seus encaminhamentos a profissionais de saúde, bem como averiguar se os encaminhamentos resultaram em intervenções diferenciadas no processo de escolarização.



## MÉTODO

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida com quatro jovens (Gilberto, Fernando, Samantha e Karlos<sup>2</sup>) e suas respectivas mães, residentes na cidade de Porto Velho –RO. Inicialmente foi realizado levantamento nos prontuários do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da clínica-escola da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Buscamos fichas de triagem de crianças encaminhadas para atendimento entre os anos de 1999 a 2002, com queixas de problemas de escolarização e dificuldades de aprendizagem. A distância temporal entre o encaminhamento/atendimento até a data da presente pesquisa se deu pela expectativa de levantar consequências, sentimentos, influências daqueles encaminhamentos/atendimentos, transcorrido um tempo significativo (no mínimo 10 anos).

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram as gravações das entrevistas.

Foram incluídos no estudo os participantes localizados pelos telefones deixados em seus cadastros, ou via redes sociais e que aceitaram participar. As entrevistas semiestruturadas foram o principal instrumento para produção dos dados e abordaram questões sobre a história de escolarização, motivos dos encaminhamentos, formas de atendimento, sentimentos sobre essas vivências, bem como dados atuais sobre estudo e profissão. Em apenas um caso mãe e filho participaram conjuntamente da entrevista. Nos outros três casos, as entrevistas foram realizadas em momentos diferentes, conforme disponibilidade dos jovens e de suas mães. Também utilizamos as fichas de triagem no SPA e os históricos escolares dos/as participantes que nos permitiram acesso a esse documento.

As análises foram realizadas de forma a compreender cada uma das histórias, inicialmente, relacionando a entrevista do/a jovem com a

---

2 O projeto foi aprovado pelo Comitê de ética sob o número CAAE N° 37652114.0.0000.5300 - Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondônia; Para garantia do sigilo os nomes são fictícios

entrevista da mãe e os documentos disponíveis. Após a compreensão e sistematização de cada história, os dados foram colocados em relação de maneira a identificar semelhanças e diferenças entre os casos analisados.

## RESULTADOS

Nesta seção apresentaremos os dados obtidos por meio das entrevistas e da análise de documentos. No Quadro 1 são apresentadas as informações sobre os quatro jovens selecionados para o estudo, detalhando os dados do período em que foram encaminhados/atendidos no Serviço de Psicologia Aplicada e também a situação atual dos jovens.

### Encaminhamentos/atendimentos

A mãe de Gilberto diz que “do nada” o filho perdeu a vontade, o interesse pelos estudos, que até, aproximadamente, a quinta série ele estava indo bem na escola, mas depois só tinha reclamações, reprovações e desistência e assim, depois de levar o filho em um neurologista, por ter caído e batido a cabeça, ela, com a orientação do médico, decidiu procurar um atendimento psicológico. Nas palavras de Gilberto “Eu queria saber muito de bagunça, muito de farra essas coisas de só bagunçar, bagunçar, aí fiquei desinteressado pelos estudos. Eu acho que foi isso. Mas minha mãe não. Ela acha que já tinha alguma coisa na cabeça já. Aí já foi logo tomando as providências dela”.

A mãe de Fernando diz que todo mundo falava que seu filho era hiperativo, além disso, ele não dava sossego, não ficava quieto na sala de aula e deste modo a escola sugeriu que ela o levasse a um psicólogo para fazer um acompanhamento. “Os próprios professores sugeriram, foi daí que eu levei [...]. Eu já tinha isso na mente, aí eles falaram: Olha, seria bom fazer um acompanhamento pra ele, com ele e tal!”

A mãe de Samantha também relata que a filha tinha dificuldade para aprender, para estudar, ficar parada e por isso foi levada ao neurologista. O médico, após ouvir o relato da família sobre o comportamento de

Quadro 1 – Dados dos jovens participantes da pesquisa

Participantes	Dados da época dos encaminhamentos	Dados do período das entrevistas
Gilberto	Encaminhado aos 13 anos por um neurologista (1999); Queixa: falta de interesse nos estudos; Cursava a 6ª série (7º ano) <sup>3</sup> do ensino fundamental; Fez avaliação psicopedagógica em 2000 e foi atendido em ludoterapia; Não há relatório da avaliação e nem dos atendimentos realizados;	29 anos; Separado com dois filhos; Mora com os pais; Concluiu o ensino médio em 2011 com 25 anos; Em 2012 iniciou e trancou o curso superior de educação física; Trabalha como frentista em um posto de gasolina
Fernando	Encaminhado aos 8 anos por um neurologista (2000); Queixa: hiperatividade; Cursava a 2ª série (3º ano) do ensino fundamental; Fez, aproximadamente, 05 sessões de atendimento em ludoterapia.	22 anos; Solteiro; Mora com os pais e a irmã; Trabalha em um negócio próprio com o pai; Fez curso técnico em segurança do trabalho; Iniciou e trancou três graduações
Samantha	Encaminhada aos 10 anos por uma psicóloga particular (2000); Queixa: não aprendizagem, agitação, falta de atenção, hiperatividade; Cursava 4ª série (5º ano) do ensino fundamental; Fez somente a triagem. No prontuário, a mãe de Samantha relata que a criança passou por avaliação neurológica e que o médico a diagnosticou com hiperatividade;	24 anos; Solteira; Mora com os pais e o irmão mais novo (16 anos); Tem um filho de 5 anos; Concluiu o ensino médio. Atualmente não está trabalhando e nem estudando
Karlos	Encaminhado aos 10 anos por um neurologista (2002); Queixa: falta de atenção, problemas nas matérias escolares; Cursava 4ª série (5º ano) do ensino fundamental; Medicado por um neurologista; Fez somente a triagem;	23 anos; Solteiro; Mora com os pais e quatro irmãos; Trabalha como técnico em informática; Cursa graduação em sistema de informação

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados da pesquisa

3 Nos prontuários dos participantes constava a denominação série para o período escolar em que se encontravam. Após a implantação do ensino fundamental de 09 anos a denominação passou a ser ano. Manteremos a denominação de cada período, sempre que o dado assim o exigir.

Samantha, diagnosticou-a com hiperatividade e receitou Ritalina<sup>4</sup>, mas de acordo com a mãe, o remédio deixava a filha sonolenta, dificultando ainda mais sua aprendizagem. “É a gente inocente, não sabe, não ia discutir com o médico.” Além disso, o profissional sugeriu que a família procurasse um profissional da psicologia.

E, por fim, a mãe de Karlos, ancorada em ideias de como deve ser o comportamento de uma “criança normal” diz que o filho sempre foi muito agitado, que ele não parava quieto e, quando a equipe da escola a chamou e pediu que o levasse a um psicólogo, ela providenciou o atendimento.

“Mãe, leva ele pro psicólogo, porque aqui não dá pra gente fazer o acompanhamento”, aí eu falei que não podia, porque na época eu não podia pagar um psicólogo. Além de não poder pagar, arcar com um psicólogo particular eu achava que psicólogo era frescura. Eu tinha essa concepção na época, aí eu falava: “Que nada! O psicólogo é meu cinto”. Eu dizia isso, porque, igual a minha mãe, que falava que o psicólogo da gente era isso. Aí foi passando, aí pronto, foi quando ela me indicou esse local (o SPA).

Orientadas pela escola, pelo médico ou pelas próprias crenças de que os filhos tinham algum problema, as famílias procuraram o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A mãe de Gilberto procurou o SPA porque não tinha condições financeiras e ficou sabendo que a Clínica escola era justamente destinada para as pessoas com baixa renda.

A mãe de Karlos, também procurou o SPA por indicação da escola e por não ter condições financeiras. À época, além de não poder arcar com um psicólogo particular, ela acreditava que atendimento psicológico era “frescura” e que o problema poderia ser resolvido por meio de castigos físicos, ou “um cinto”, como ela mesma afirmou. Karlos, assim como Samantha só fez a ficha de triagem e não foi chamado para atendimento no SPA.

---

4 Embora na bula da Ritalina® (disponível em <http://www.medicinanet.com.br/bula/4550/ritalina.htm>) afirme-se que ela é um fraco estimulante do sistema nervoso central, estudiosos do tema (Benasayag, 2014; Silva, Rodrigues & Mello, 2018) afirmam que ela pode causar dependência e seu uso tem sido comum em função do baixo custo e por ser percebida como medicamento seguro por ser prescrito por médicos. “A Ritalina®, em altas doses, ou injetada ou inalada, é tão aditiva quanto a cocaína.” (Moysés & Collares, 2010, p. 102).

Apenas Gilberto e Fernando passaram por atendimentos no SPA. Fernando fez, aproximadamente, cinco sessões em ludoterapia e Gilberto fez avaliação psicopedagógica e foi encaminhado posteriormente para ludoterapia, apesar de não lembrar a quantidade exata de sessões, diz que foram muitas.

Após o preenchimento da ficha de triagem e da chamada para atendimento, as mães de Gilberto e Fernando foram orientadas pelos estagiários a também fazerem acompanhamento psicológico, com o intuito de refletir sobre questões que poderiam ajudar os filhos. A mãe de Fernando participou, então, de um grupo de mulheres e a mãe de Gilberto lembra que fez atendimento individual por, aproximadamente, seis meses. Essa orientação dada pelos estagiários de psicologia vem confirmar que a prática dos procedimentos avaliativos para alunos com queixa escolar e dos tratamentos subsequentes segue-se um encaminhamento clássico, que é basicamente: ludoterapia para a criança e orientação ou psicoterapia para a mãe (Freller, 2004; M. P. R. Souza, 2000).

A mãe de Gilberto afirma que gostou de fazer acompanhamento, porque ela aprendia estratégias sobre como tratar o filho “porque ele disse que eu gritava muito na época que eles eram pequenos. Então pra mim serviu muito”. Já a mãe de Fernando diz que não teve “uma luz” com os atendimentos e que esperava que o acompanhamento com o psicólogo gerasse transformação no comportamento do filho e a auxiliasse em como deveria agir com ele, o que não ocorreu, pois como ela relata, o SPA parou com os atendimentos de Fernando, deixando-a sem respostas e não cumprindo a promessa de “identificar” e “reparar” o fracasso do filho.

Samantha, embora não tenha sido atendida no SPA, passou por atendimento psicológico particular. Contudo, seguindo na mesma direção do atendimento recebido por Gilberto e Fernando, a psicóloga atribuiu a origem da queixa a sua dinâmica familiar, ressaltando que as brigas da família, interferiam e refletiam no comportamento e aprendizagem da criança, reforçando que a causa do fracasso escolar não estava nas práticas escolares e sociais e sim na família. Novamente o atendimento psicológico à queixa escolar teve um enfoque no tratamento da criança e de sua família “inadequada” ou “mal resolvida”.

Apesar dos entraves e problemas em permanecer na escola, todos os participantes concluíram, como possível, o ensino médio. Suas trajetórias escolares foram marcadas por diversas reprovações, contudo isso parece não ter se constituído em impedimento à finalização dos estudos. Concluir o ensino médio para os participantes e suas mães significava a obtenção de um diploma e a oportunidade de entrada no mundo do trabalho.

Quanto ao prosseguimento dos estudos no ensino superior, somente Samantha não iniciou nenhum curso, pois parece não acreditar em seu potencial. Fernando fez curso técnico em segurança do trabalho, deu início e trancou três cursos superiores em instituições particulares: agronomia, zootecnia e medicina veterinária; Gilberto começou a cursar educação física, também em instituição particular, mas não deu prosseguimento e, Karlos foi o único que apresentou sentimentos positivos em relação à escola, fez curso técnico em informática e até o momento da entrevista estava no quarto período de sistema de informação. Contudo, na entrevista com sua mãe, ela nos informou que o filho trancou a faculdade e foi fazer um curso de certificação em São Paulo.

## DISCUSSÃO

Quando a escola não consegue cumprir a função de ensinar, a alternativa encontrada é o encaminhamento para especialistas: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos. Com esse posicionamento evidencia-se a compreensão de que o fracasso escolar decorre de problemas individuais e esse discurso acaba sendo assimilado pelos pais, que vão sendo convencidos de que os problemas se encontram nos filhos. Esse convencimento ou a confirmação de que o aluno não aprende por ser distraído, porque falta interesse, pode ser encontrado nas histórias dos quatro participantes.

Assim, de acordo com Machado (2012) a escola, representada pelos próprios pais, recorre aos profissionais da saúde para que estes busquem soluções rápidas, imediatas e

[...] individuais para adoecimentos que se estabelecem socialmente: atendimentos, remédios, lexotans, ritalinas, florais, nutricionistas, psicólogos, especialistas... como formas de enfrentar um funcionamento social em que

se intensificam a competição, o consumo, a necessidade de mais e mais e a sensação de que, se não conseguir algo, é porque nos faltou força individual para lutar. (p. 57)

A realidade da educação se reflete nos serviços de atendimento psicológico, visto que diariamente alunos são encaminhados para clínicas-escolas por terem dificuldades de aprendizagem, atitudes agressivas e indisciplinadas. Assim, existe grande incidência de queixas oriundas dos espaços escolares nas salas de atendimento psicológico.

Os atendimentos oferecidos a Gilberto e Fernando corroboram os dados levantados por Nakamura, Lima, Tada & Junqueira. (2008), os quais mostram que os atendimentos de queixas escolares no período de 1996 a 2005, no SPA/UNIR, foram feitos por meio de psicopedagogia, ou ludoterapia. As duas vertentes buscam no psicodiagnóstico, nos testes psicométricos, de inteligência e provas piagetianas a explicação do fracasso escolar, centrando o foco na criança encaminhada. O atendimento à queixa escolar foi realizado no viés clínico, tendo como foco a sessão lúdica, o que permite considerar que as queixas eram atribuídas às crianças.

A função do psicólogo em muitas clínicas-escolas fica reduzida, limitada apenas à realização de psicodiagnósticos e processos psicoterápicos, o que produz resultados enviesados, reforça uma doença inexistente e não gera transformação nas relações escolares, na rede de relações, que é o *locus* da queixa. Sobre a expressão rede de relações, tomamos emprestada a alegoria dada por B. Souza (2014), na qual ela faz uma associação com uma rede de pesca. Para a autora, a rede é formada na interligação entre nós e fios. Assim, os nós seriam as pessoas e os fios indicariam as relações entre elas. Tudo está conectado, de modo que o movimentar de um fio ou de um nó afeta partes que não estão diretamente conectadas a ele, mas que fazem parte da mesma tessitura.

Dois dos casos apresentados nessa pesquisa nunca foram atendidos no SPA e os dois que conseguiram acompanhamento, foram atendidos clinicamente, não resultando em atendimentos da queixa no contexto de seu surgimento, nas relações que as produziram, nas relações entre aluno, escola

e família. Os atendimentos parecem não ter resolvido a questão central que originou os encaminhamentos e somente fez com que a queixa se perpetuasse, fazendo com que o aluno se sentisse culpado pelo seu problema.

As histórias de repetência confirmam a dificuldade da escola em ensinar, produzindo uma criança “desinteressada”, “distraída”, “danada”. Os encaminhamentos de alunos para atendimentos psicológicos ou médicos marcam as trajetórias escolares, confinando os alunos em supostas incapacidades. Incapacidades que ocultam as potencialidades, as curiosidades e as habilidades dos alunos, tornando-os visíveis pela queixa, por aquilo que não fizeram ou não sabem fazer, ficando estes reduzidos às dificuldades, aos problemas.

Passar pelo psicólogo por não aprender foi indesejável e no caso dos participantes veio acompanhado de vergonha, constrangimento e associado à insanidade. Podemos afirmar que estes sentimentos extrapolaram as cadernetas e muros da escola, assombrando e deixando marcas em suas memórias passadas, no presente e até mesmo em seus futuros.

Diante das dificuldades de acompanhar o ritmo de outros alunos na aprendizagem, todos os quatro participantes, assim como suas famílias acabaram por assumir o problema como deles, considerando que o atendimento psicológico e médico eram necessários, pois realmente tinham dificuldade em aprender. Como afirmam Collares & Moysés (2014), vivemos na era dos transtornos, da medicalização da educação e da vida, época em que o sujeito é desposuído de si mesmo, capturado e submetido na teia de rótulos, diagnósticos e etiquetas que tentam silenciar, assujeitar aqueles que resistem, questionam, insistem em desobedecer e divergir.

O encaminhamento para profissionais da saúde não redundou em melhoria no processo de escolarização. As dificuldades continuaram sendo buscadas no sujeito, não foram movimentadas as questões que estavam em torno do não aprender e as concepções do próprio sujeito sobre seu processo de escolarização. Esse processo de patologização teve consequências, como reforçar, fortalecer, criar outras visões sobre si mesmo piores do que as que geraram o encaminhamento como, por exemplo, no caso de Fernando, que se achava “danado” e depois do encaminhamento passa a ser um “doido” que precisa ser tratado.



Karlos também foi adoecido, como indicam as expressões utilizadas por ele em sua narrativa: “meus problemas, minhas limitações, minhas dificuldades”. Contudo, ao mesmo tempo em que incorporou o estigma, ele resiste, busca superar a condição de incapaz em que foi colocado, mostrando que ele tem forças e condições para evoluir, melhorar.

As histórias de vida construídas a partir das narrativas dos quatro participantes e suas mães indicam a carga e o sofrimento psicológico que o estar na condição de não aprendiz, de aluno-problema e, conseqüentemente, de ser tratado por uma suposta patologia gera no sujeito. Ser reduzido ao estigma, a desvalorização e a angústia são marcas expressas lucidamente por Gilberto, Fernando, Samantha e Karlos.

O aluno não mais resiste à descrença, todavia a incorpora como um aspecto que faz parte de sua história. Essa descrença pode ser vista na fala de Samantha “Eu queria ser uma pessoa assim, que conseguisse focar nos estudos, porque não adianta eu começar uma faculdade se eu não vou conseguir fazer, decorar todas as coisas, porque na faculdade é mais difícil do que numa escola normal”.

Reprovar é um fator que interfere na autoestima e autoimagem que o aluno constrói sobre si. Por gerar a sensação de incompetência, incapacidade e desesperança dificulta a relação do aluno com os professores e, conseqüentemente, com o conhecimento científico, e até impede-o de obter êxito na aprendizagem. Contudo, como apontam Machado e Souza (2004), o problema não é repetir de série, ir para uma classe especial, ser encaminhado para o psicólogo ou ainda ficar em fileiras de carteiras em uma sala de alunos lentos; a questão é que algumas práticas potencializam as diferenças acentuando também efeitos negativos nos alunos.

É comum a criança que está indo bem na escola, que está aprendendo, sentir que aquele que não aprende não tem nada a ver com ela. É comum a criança encaminhada para a classe especial encarar o problema que motivou o seu encaminhamento ser um problema apenas individual. Não é a “fileira dos alunos lentos” que é em si boa ou má, assim como não é “a classe especial”, ou, “o repetir”, que são em si bons ou maus. O problema é que certas práticas potencializam a diferença ser vivida como negação, como algo qualitativamente inferior. (Machado & Souza, 2004, p. 45, grifos das autoras).

Práticas que cristalizam e intensificam a inferioridade deixam a impressão no aluno de que ele não é inteligente por ter fracassado. Aprisionado ao fato de ser diferente, Gilberto e Samantha sentem-se constrangidos por terem feito acompanhamento com psicólogos e por não aprenderem na escola.

Samantha tem a sensação de não ser uma pessoa normal por não aprender, ou melhor, sente-se desvalorizada por não conseguir decorar e focar nos estudos. Em sua visão, seu irmão é mais inteligente, porque ele faz as tarefas escolares e não precisou de atendimento psicológico, já ela, o oposto, “a burra”, “aquela que não aprende” precisa da ajuda de um psicólogo.

Gilberto também internalizou o não saber como consequência de sua própria incompetência. Utilizando-se de um discurso fraturado, ele tenta encobrir sua verdadeira percepção sobre seu processo de escolarização. “Eu gostava de desistir” foi uma das frases por ele utilizada que deixa transparecer a incorporação do discurso oficial de que toda a responsabilidade por não alcançar progresso na escola é do aluno. Aos poucos sua individualidade lhe foi retirada por meio do inculcamento da culpa e o convencimento pelo fracasso na escola, ao mesmo tempo em que sutilmente ele era excluído dos bancos escolares e privado de se apropriar da riqueza material e cultural produzida pela humanidade.

A impotência e incapacidade sentida diante do aprendizado faz com que o aluno internalize uma autoimagem e autoestima negativa que, por sua vez, o faz desistir da escola e de si mesmo. Os obstáculos encontrados no caminho do aprendizado fazem com que o aluno se sinta impossibilitado para aprender, além disso, também geram indagações na família sobre a capacidade dos filhos. “Pessoas absolutamente normais, até serem diagnosticados/rotulados, ocupam os espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente têm problema”. (Moysés & Collares, 2010, p. 72).

Com os depoimentos dos participantes vemos respingos, farpas de um processo escolar estigmatizante que indicam as implicações e repercussões da introjeção da incompetência, a qual impede os jovens Samantha e

Gilberto de dar sequência aos estudos. Eles incorporaram os limites, diminuem-se, desvalorizam seus conhecimentos e habilidades, não apresentando concretas expectativas sobre suas vidas futuras.

Da mesma forma que os quatros jovens participantes desse estudo, há outros que foram confinados, controlados a céu aberto, tornaram-se incapazes de aprender, e incorporaram um fracasso que não existe, mas lhes foi imputado. Nessa direção, o psicólogo e outros profissionais da saúde, que recebem encaminhamentos de crianças que não aprendem, devem buscar as possibilidades de enxergar o aluno como ele é, escapando das amarras que o olhar clínico impõe. (Moysés, 2001).

Para Silva, Rodrigues e Mello (2018) a psicologia coopera com o modelo de medicalização das crianças encaminhadas quando restringe seu trabalho ao atendimento das demandas por diagnósticos e encaminhamentos, por meio do uso de instrumentos de avaliação psicológica. Para as autoras, o desafio consiste em trabalhar com os docentes, construindo caminhos de aproximação com essas profissionais.

Cabe a nós, enquanto profissionais psi, o olhar atento e curioso às brechas para o estabelecimento de uma parceria com as escolas, buscando sempre questionar qual a função daquele diagnóstico em potencial, e contribuindo coletivamente para se pensar o lugar docente e a potência de novas ações entre os atores da escola e a própria psicologia. (Silva, Rodrigues & Mello, 2018, p. 752)

Entretanto, o enfrentamento à medicalização da queixa escolar não pode ser reduzido à atuação de psicólogos e educadores, visto tratar-se de uma problemática muito mais ampla, decorrente de interesses econômicos e políticos que transformam questões sociais em problemas individuais. A compreensão crítica dessa problemática tem levado profissionais de diferentes áreas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, educadores entre outros) à criação de novas estratégias de luta por meio da organização do Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade, que, em parceria com o Conselho Federal de Psicologia, tem atuado em diferentes frentes. Uma delas resultou na cartilha “Recomendações de práticas não medicalizantes

para profissionais e serviços de educação e saúde” (Conselho Federal de Psicologia, 2015) que deve fazer parte da formação dos novos profissionais da educação e da saúde.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem práticas escolares e também, como demonstramos, práticas psicológicas que geram efeitos adoecedores. Conforme descreve Saraiva (2007), toda prática clínica produz efeitos, assim é preciso refletir sobre quais processos de produção de subjetividades psicólogos e professores querem produzir com suas intervenções, para não mais compactuar com mitos e ideologias que apenas perpetuam a patologização, a medicalização e encobrem a inteligência, a capacidade, a vivacidade, a criatividade e a inventividade do aluno. De tal modo, para que ocorram mudanças concretas nas formas de o professor ensinar e de o psicólogo intervir na queixa escolar é preciso ir à raiz, pensar as possibilidades de mudanças no tocante à formação e atuação desses profissionais.

Em uma perspectiva que luta por transformações nas práticas e intervenções na realidade educacional, as Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica (Conselho Federal de Psicologia, 2019) recomendam que os/as psicólogos/as proponham ações que desloquem as demandas existentes e trabalhem no sentido da produção de novas demandas, criação de novos espaços de discussão e compreensão da realidade que povoa o espaço intraescolar, favorecendo a multiplicidade de narrativas e para potencializar uma rede partilhada de ações e reflexões.

Além disso, se faz necessária a compreensão ética e política de que o problema da medicalização de questões sociais exige a atuação em associações e organizações sociais que potencializem movimentos de enfrentamento para além do campo profissional, atuando também em espaços de elaboração e implementação de políticas públicas, utilizando-se dos recursos da mídia e das redes de educação e de saúde para informar a sociedade e os profissionais das consequências da medicalização. (Benasayag, 2014).

Outras pesquisas se fazem necessárias nesse campo de investigação, principalmente no âmbito das novas propostas de atendimento à queixa

escolar que foram sendo produzidas na esteira das críticas aos modelos patologizantes e biologizantes de atendimento ao fracasso escolar, de forma a analisar as diferenças e os resultados obtidos por outras concepções de atuação da psicologia no campo educacional.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, D. K. (2010). *Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-101625/pt-br.php>.
- Amaral, T. P. (2004). *Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19022013-085656/pt-br.php>.
- Benasayag, L. (2014). Del biopoder al Déficit de Atención con/sin Hiperatividad (ADDH) y TGD (Transtorno Generalizado Del Desarrollo) – Medicalización. Em L. S. Viégas, M. I. S. Ribeiro, E. C. Oliveira, & L. A. L. Teles (Orgs.). *Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* (pp. 144-165). Salvador: EDUFBA.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. A. (2014). A Educação na era dos transtornos. Em L. S. Viégas, M. I. S. Ribeiro, E. C. Oliveira & L. A. L. Teles. (Orgs.). *Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* (pp. 47-65). Salvador: EDUFBA, 2014.
- Conselho Federal de Psicologia. (2015). *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*. Brasília: CFP. Recuperado de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP\\_CartilhaMedicalizacao\\_web-16.06.15.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf)

- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP. Recuperado de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf).
- Freller, C. C. (2004). Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. (pp. 127-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kalmus, J., & Paparelli, R. (1997). Para além dos muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. (pp. 159-185). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Labadessa, V. M., & Lima, V. A. A. de. (2017) Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 369-377. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702131116>.
- Leonardo, N. S. T., Lemes, M. J., & Facci, M. G. D. (2016). O psicólogo diante da queixa escolar: possibilidades de enfrentamento. *Ensino Em Re-Vista*, 23(1), 275-302. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/2990/f8296f59d6298ec460b5f50895140ae2acfc.pdf>
- Machado, A. M. (2012). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. Em M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski. *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. (pp. 53-74). 2. ed. Maringá: EDUEM.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em A. M. Machado, & M. P. R. Souza. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. (pp. 39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não – aprendem – na - escola*. Campinas: Mercado de Letras.

- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. Em Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. (pp. 71-110). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nakamura, M. S, Lima, V. A. A., Tada, I. N. C., & Junqueira, H. R. (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 423-429. doi.org/10.1590/S1413-85572008000200013.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Ratusniak C., Silva, C. C. da, & Sznycer, T. (2017). Problematizando a queixa escolar: efeitos dos discursos PSI nos familiares dos alunos em situação de insucesso escolar. *Revista Pedagógica*, 19(40), 286-301. Recuperado de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3754/2121>.
- Saraiva, L. F. O. (2007). Olhares em foco: tensionando silenciamentos. Em B. P. Souza. *Orientação à queixa escolar*. (pp.59-78) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, C. M. da., Rodrigues, R. C. & Mello, L. N. (2018). Medicalização da queixa escolar e o uso de psicofármacos como resposta à questões comportamentais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(3) 738-754. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/40446/28243>.
- Souza, B. (2014). Orientação à queixa escolar: na contramão da medicalização da Educação e da vida. Em L. S. Viégas, M. I. S Ribeiro, E. C Oliveira, & L. A. L. Teles (Orgs.). *Medicalização da Educação e da Sociedade: ciência ou mito?* (pp. 69-90). Salvador: EDUFBA.

- Souza, M. P. R. (2000). Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. *Estilos da clínica*, 5(9) 134-154. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/estic/article/viewFile/60921/63957>.
- Souza, M. P. R. de. (2011). Políticas públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In. L. de S. Viégas, & C. B. Angelucci (Orgs.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. (pp. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viégas, L. de S., & Angelucci, C. B. (Orgs.) (2011). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zibetti, M. L. T.; Souza, M. P. R., & Barroco, S. M. S. (Orgs.). (2015). *Psicologia, Políticas Educacionais e Escolarização*. Florianópolis: Pandion.

Recebido em 07/04/2019

Aceito em 02/03/2020