



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRODUÇÃO DE VIOÊNCIA SIMBÓLICA E A PATOLOGIZAÇÃO COMO
INSTRUMENTO PEDAGÓGICO**

KATHY BRIONES BARBI

**Rio Claro – SP
2025**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRODUÇÃO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E A PATOLOGIZAÇÃO COMO
INSTRUMENTO PEDAGÓGICO**

KATHY BRIONES BARBI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dra. Joyce Mary Adam.

Coorientador: Dr. Fábio Caires Correia.

**Rio Claro – SP
2025**

B236p

Barbi, Kathy Briones

A produção de violência simbólica e a patologização como instrumento pedagógico / Kathy Briones Barbi. -- Rio Claro, 2025
146 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Joyce Mary Adam

Coorientadora: Fábio Caires Correia

1. Violência simbólica. 2. Medicalização da educação. 3.
Patologização do ensino. 4. Fracasso escolar. 5. Educação básica. I.
Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

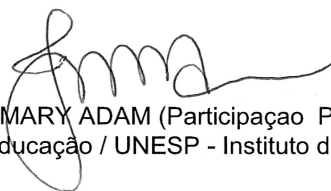
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A PRODUÇÃO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E A PATOLOGIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

AUTORA: KATHY BRIONES BARBI

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

COORDINADOR: FABIO CAIRES CORREIA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MÔNICA DE LA FARE (Participação Virtual)
UCPEL / Universidade Católica de Pelotas



Prof. Dr. JOSÉ EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 20 de fevereiro de 2025

DEDICATÓRIA

*“estarei lá por mim mesma
como quem celebra a própria coragem
de existir”*

- van brandoon

“Apesar de” carrega consigo o peso e a virtude de sustentar o avesso do outro.

*Aos que me suportaram -
Quando tudo parecia insípido.*

AGRADECIMENTOS

Esperei por meses e dias para que esse momento chegasse. Foram tantos desencontros, encontros e reencontros, que não tem como escrever esse texto sem sentir o tremor dos meus dedos. A responsabilidade de ser justo e grato, tem um peso quase desleal e cortante, caso a memória não lhe faça jus.

Nenhuma teoria ou análise de dados, há de ser comparada com a escrita de um agradecimento. Nenhuma bibliografia, por mais rica em conhecimento que se tenha, conseguirá conter de fato o sentimento que é ser acolhido em um momento tão delicado como a produção de uma dissertação. Dizem que a escrita é um ato totalmente solitário. Eu discordo. Aqui comigo, há tantas mãos, tantas preces, tantos olhares, tantos desejos, tantas cabeças, tantos sonhos, tantas lágrimas, tantos colos, que jamais poderia dizer que fiquei só. Jamais!

Inauguro minha gratidão a Deus, pelo qual eu recorri infinitamente buscando forças e discernimento para os momentos em que tudo parecia não fazer mais sentido, e Ele, em sua infinita presença, não só me acolheu e me deu saúde, como mostrou-me que é na fragilidade que podemos ser ainda mais fortes.

Agradeço minha orientadora Joyce Mary Adam, por aceitar e apoiar minha ideia quase “patologizante” de escrever sobre esse tema, além de me orientar em muitos pontos do processo, confiou plenamente em mim para decidir pelos quais caminhos eu iria trilhar.

Ao meu Coorientador Fábio Caires. CAIRES! Meu amado irmão e amigo, que me salvou de mim e das minhas incredulidades, enxergando muitas vezes a luz, onde só eu via a escuridão. Não foi apenas um grande professor, mas foi meu grande parceiro de luta, de fé e de ombro, para dias difíceis e para àqueles em que podíamos rir – e assim fazíamos generosamente!

Agradeço aos professores Aragão e a professora Mônica, compositores da minha banca de defesa, pelo cuidado em me acolher em meus equívocos e me apontar caminhos mais seguros para que essa pesquisa contemplasse seus objetivos.

A minha amiga Nathiara, uma querida irmã que ganhei neste processo de mestrado, que em meio a tantos risos e muitas “fumaças”, não só me fez companhia, mas também em meio a tantas lágrimas me ensinou que eu precisava pegar nas minhas próprias mãos se eu quisesse de fato andar.

Agradeço a Fran, a qual enxergou meu potencial quando nem eu mesmo acreditava, e que durante este processo de escrita nos desencontramos, e hoje, apesar de tudo, desse novo formato de relação, manteve sua parceria de ajuda e completude, sendo companhia não só na redação, mas no dia a dia, nas discussões, acolhendo minhas dúvidas e temores - pelo qual serei sempre muito grata!

A Érica, por me ajudar tão grandemente nas transcrições e com as ações em campo, onde sua amizade extrapolou com todo seu afeto e dedicação.

Ao André, meu amigo e irmão de alma, por todo seu apoio ao longo desses mais de 20 anos, e que me mostrou que às vezes, é preciso se perder para se reencontrar feito Fênix.

A Minduca, minha amada filhota de pelos, que me fazia companhia deitada nos meus pés madrugada a dentro, para nunca me deixar esquecer o quanto o amor pode ser incondicional.

Aos meus amigos mais íntimos, que não citarei o nome de todos, mas que ao lerem esse trabalho, saberá sem pestanejar a ajuda que me deram, dando-me colo, riso, olhos, orelha, mãos, ombro, afeto, mensagens, abraços, carinhos, pizzas e amor. E sim, eu demandei deveras!

A minha psicóloga Vanessa Garcia por ser minha razão em meio as minhas insanidades mais sinceras.

Aos meus amados e saudosos pais, Arlindo Briones e Maria Helena, que não puderam me ver chegar até aqui, mas sonharam desde muito antes sobre esse caminho bom pelo qual eu pudesse percorrer. Pelo amor que me deram, pelas palavras de admiração, força e ânimo que ecoam sempre dentro de mim, e por sempre me fazerem sentir que tudo era possível aos olhos deles. Por vocês, onde estiverem, minha gratidão eterna e uma saudade que nunca se finda.

Agradeço ao meu “cantinho”, meu refúgio que virou minha casa. Lugar onde pude lamber minhas feridas e celebrar cada parágrafo de conquista, na companhia dos meus discos, meus livros, meu controverso querido cigarro, das minhas plantas e dos amados meus, espaço onde as madrugadas me assistiam com estrelas até a luz da aurora, tornando a escrita menos sofrida e muito mais poética.

E depois de tudo isso e não menos disso, já diria Pessoa: “O mais é nada. ”

*"Em algum lugar, pra relaxar,
Eu vou pedir pros anjos cantarem por mim.
Pra quem tem fé,
A vida nunca tem fim."
(O Rappa – Anjos)*

RESUMO

A educação formal possui papel fundamental no que concerne ao desenvolvimento de crianças e adolescentes dentro da sociedade. Contudo, tem-se observado nos últimos tempos, uma preocupação persistente em relação ao fracasso escolar e o envolvimento de uma “paleta” de comportamentos considerados inadequados ao ambiente educacional, os quais se contracenam dentro dessa problemática. Essa discussão no chão da escola, tem se revelado pertinente, e tal movimento, tem levantado questões de uma possível violência simbólica contida no processo de encaminhamentos aos setores de psicologia educacional e psicopedagogia institucional frente às dificuldades comportamentais e de aprendizagem, mais pontualmente, referentes as inaptidões de leitura e escrita, habilidades tais, esperadas para o final do ciclo I e para disciplinas de Língua Portuguesa no ciclo II. O objetivo dessa pesquisa é refletir o quanto a visão individualizante e patológica da resolução e adequação desses déficits, poderia ser compreendida como uma forma de violência simbólica. Dentro de uma abordagem qualitativa, Teórico-metodológica, utilizou-se de grupo focal com a participação de professores de 4º.s e 5º.s anos do ensino fundamental I e de língua portuguesa, entrevistas semiestruturadas com os psicopedagogos institucionais e com a equipe de Apoio Técnico Pedagógico responsáveis pela formação dos professores de 4º.s e 5º.s anos e da recuperação de ciclo, na rede municipal de ensino de Araras-SP. A análise dos dados da pesquisa foi feita a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu na perspectiva conceitual da violência simbólica, onde essas discussões e contribuições, objetiva compreender como a rede básica de ensino deste município tem sido atravessada pela patologização do fracasso escolar.

Palavras-chave: Violência Simbólica; Medicalização da Educação; Patologização do ensino; Fracasso Escolar; Educação Básica.

ABSTRACT

Formal education plays a fundamental role in the development of children and adolescents within society. However, in recent times, there has been a persistent concern regarding school failure and the involvement of a “palette” of behaviors considered inappropriate for the educational environment, which intersect within this issue. This discussion, grounded in the school environment, has proven to be pertinent, and this dynamic has raised questions about the potential symbolic violence embedded in the process of referring students to educational psychology and institutional psychopedagogy services in response to behavioral and learning difficulties—most notably those related to reading and writing skills, which are expected by the end of the first cycle and in Portuguese language subjects in the second cycle. The objective of this research is to reflect on how the individualizing and pathological perspective of resolving and adapting to these deficits could be understood as a form of symbolic violence. Using a qualitative and theoretical-methodological approach, the study employed focus groups with teachers of 4th and 5th grades in elementary education (Cycle I) and Portuguese language teachers, as well as semi-structured interviews with institutional psychopedagogists and the Technical-Pedagogical Support Team responsible for the training of 4th and 5th-grade teachers and cycle recovery programs in the municipal education network of Araras-SP. Data analysis was conducted based on Pierre Bourdieu's theoretical framework, particularly the conceptual perspective of symbolic violence. The aim of these discussions and contributions is to understand how the basic education network in this municipality has been influenced by the pathologization of school failure.

Keywords: Symbolic Violence; Medicalization of Education; Pathologization of teaching; School Failure; Basic Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Somatória de dissertações e teses e respectivos estabelecimentos de ensino (2019 a 2023)	45
Gráfico 2 – Patologização and educação (2019 a 2023)	46
Gráfico 3 – Patologização and educação: quantidade de produções acadêmicas na pós-graduação e estabelecimentos de ensino (2019 a 2023)	47
Gráfico 4 – Relação com o objeto de pesquisa (2019 a 2023)	48
Gráfico 5 – Medicalização and educação (2019 a 2023)	49
Gráfico 6 – Medicalização and educação: quantidade de produções acadêmicas na pós-graduação e estabelecimentos de ensino (2019 a 2023)	52
Gráfico 7 – Relação com o objeto de pesquisa (2019 a 2023)	53
Gráfico 8 – Fracasso escolar and patologização and medicalização (2019 a 2023)	54
Gráfico 9 – Fracasso escolar and patologização and medicalização: quantidade de produções acadêmicas na pós-graduação e estabelecimentos de ensino (2019 a 2023).....	54

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Categorias de análises segundo a teoria bourdieusiana.....	90
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo 1 - As máscaras da violência	25
1.1 A Patologização social e sua visita à escola.....	25
1.2 Nesse emaranhado – a educação	32
1.3 A violência simbólica em diálogo com a patologização.....	37
Capítulo 2 - Ampliando o olhar para além dos muros: as pesquisas sobre medicalização e patologização na educação sob um recorte temporal (2019-2023) 43	
2.1 Pesquisa com os descritores patologização <i>and</i> educação e seus resultados	46
2.2 Pesquisa com os descritores medicalização <i>and</i> educação e seus resultados	48
2.3 Pesquisa com os descritores fracasso escolar <i>and</i> patologização <i>and</i> medicalização.....	53
2.4 Pesquisa com os descritores violência simbólica <i>and</i> fracasso escolar, violência simbólica <i>and</i> patologização e violência simbólica <i>and</i> medicalização e seus resultados.....	55
Capítulo 3 - Trazendo um olhar bourdieusiano a mesa	58
3.1 Nem subjetivismo, nem o objetivismo: o terceiro caminho – a praxiologia 59	
3.2 Dos principais conceitos da obra bourdieusiana – um arcabouço peculiarmente complexo	61
3.2.1 <i>Habitus</i> – a estrutura social desvelada.....	62
3.2.2 A Realidade social Segundo Bourdieu: o espaço social, os campos e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social).....	64
3.2.3 Espaço Social – do macro ao micro.....	65
3.2.4 Campo e os capitais – estruturas de poder e dinâmicas sociais	66
3.2.4.1 Capital – econômico, social, cultural e simbólico.....	68
3.2.4.2 Violência simbólica – o domínio consentido e legitimado	74
3.3 Pierre Bourdieu e a Escola – um diálogo essencial e controverso	76

Capítulo 4 - Procedimentos Metodológicos: os caminhos percorridos	80
4.1 A pesquisa qualitativa: Grupo Focal e a entrevista semiestruturada.....	83
4.1.1 Grupo Focal.....	85
Capítulo 5 - Análise dos dados – o que as falas podem trazer	88
5.1 O perfil dos participantes do Grupo Focal	91
5.1.1 A análise do Grupo Focal – um movimento agridoce.....	93
5.1.2 Análises, discussões e resultados dos trechos das entrevistas com as psicopedagogas e as professoras de Apoio Técnico Pedagógico (ATPs) – um diálogo possível das impossibilidades junto aos docentes	111
Capitulo 6 - (Des) Considerações Finais	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
APÊNDICES	133
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes do Grupo Focal.....	133
Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido ao Psicopedagogo Institucional na Entrevista Semiestruturada Individual	136
Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido ao Apoio Técnico Pedagógico Entrevista Semiestruturada Individual	139
Apêndice D - Roteiro semiestruturado para condução do Grupo Focal com professores dos 4º.s e 5º. anos e de língua portuguesa	142
Apêndice E – Roteiro de entrevista semiestruturada para o profissional de psicopedagogia Institucional	144
Apêndice F – Roteiro de entrevista semiestruturada para o profissional de Apoio Técnico Pedagógico responsável pelas salas de 4º.s e 5º.s anos do Fundamental I	145
Apêndice G – Roteiro de entrevista semiestruturada para o profissional de Apoio Técnico Pedagógico responsável pela recuperação paralela	146

INTRODUÇÃO

*“A árvore que não dá frutos
é xingada de estéril. Quem
examina o solo?”*

*O galho que quebra
é xingado de podre, mas
não havia neve sobre ele?*

*Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento,
ninguém diz violentas
as margens que o cerceiam.”*
Bertold Brecht

A rede municipal de ensino de Araras-SP conta com o serviço de psicologia educacional desde 2006. Para além do setor de psicologia, a rede também conta com outros campos de atuação, como, por exemplo, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e assistente sociais, que formam uma rede multidisciplinar dentro da educação pública deste município. Atualmente, esse corpo profissional compõe o Núcleo de Apoio Técnico Educacional (NATE), o qual tem sua sede no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) “Ettore Zuntini”, espaço físico que se divide como escola especializada¹ e como centro de atendimento do núcleo. A rede municipal de educação ararense, conta com 49 unidades escolares, distribuídas em educação infantil, ensino fundamental ciclo I e ciclo II, duas escolas rurais (que contemplam educação infantil e ensino fundamental I) e uma escola de educação especializada supracitada.

A atuação desses profissionais dentro do núcleo, não tem por objetivo realizar atendimentos clínicos, mas sim atuar por uma abordagem institucional, de ação ativa dentro do ambiente escolar, acompanhando os alunos dentro dos espaços de aprendizagem e olhando suas relações e dificuldades dentro desta dinâmica. Logo, o NATE se apresenta como um lugar de apoio a esses profissionais, tanto no cuidado dos materiais, instrumentos e prontuários envolvidos nos acompanhamentos realizados, como espaço de realizações de possíveis avaliações quando necessário, elaborações de relatórios, pareceres técnicos, para possíveis condutas aos atendidos pelos profissionais que dele fazem parte. Apesar da rede educacional municipal de

¹ Entende-se por educação especializada, centros de ensino voltados para proporcionar suporte pedagógico e terapêutico às crianças e adolescentes que apresentam dificuldades ou deficiências que exigem uma atenção específica para promover o desenvolvimento pleno, a inclusão e a autonomia.

Araras contar com vários campos de conhecimento, para uma melhor compreensão deste trabalho e como esse fomentou a questão original de pesquisa, focou-se mais precisamente na atuação da psicologia educacional.

É sabido que a psicologia como campo de conhecimento, tem responsabilidade com as políticas sociais e um vasto espaço de atuação, cujo o estrado escolar encontra-se como uma delas. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP), juntamente com o Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), fora construído um documento norteador, nomeado como Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (2019), o qual baliza a atuação desses profissionais na esfera educacional, levando em consideração uma perspectiva crítica e pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Código de Ética Profissional do Psicólogo, contribuindo no enfrentamento dos preconceitos referentes às raças, credos, as vulnerabilidades sociais e toda diversidade inerente aos indivíduos e suas subjetividades.

Sua atuação é ampla e sistêmica. Leva em consideração os artifícios cognitivos, emocionais e sociais dos alunos, se propondo a compreendê-los nos mais variados aspectos e analisando as demandas que possam emergir dentro do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando a equipe escolar nesses direcionamentos, proporcionando uma ação interventiva de observação, escuta e condutas, não só em relação aos alunos, mas também junto à família, cuidadores, professores, a própria equipe gestora, relacionados às problemáticas que cerceiam a aprendizagem e a vivência no ambiente escolar. Esse documento permite ao profissional de psicologia escolar, atuar na educação básica sob um olhar global diante de sua realidade contextual e psicossocial, subsidiando ações, que além de ética, preconiza a melhoria da qualidade da Educação de maneira que as práticas pedagógicas favoreçam à reflexão e uma abordagem crítica aos caminhos que o contexto educacional brasileiro percorre. Sendo assim, a atuação institucional da psicologia educacional, permite atravessar o indivíduo por sua totalidade angular, elencando-o enquanto indivíduo psicossocial, superando um olhar individualizante e clínico do sujeito, e, contribuindo com sua inserção de forma sistêmica no contexto educacional.

O modelo clínico enquanto modelo de atuação para o psicólogo escolar é de adequação questionável por uma segunda razão: quando o comportamento é separado artificialmente na educação, há uma forte tendência a absolver os professores da responsabilidade pelo comportamento da criança. As crianças portadoras de problemas tendem a ser rejeitadas pelo professor, que acha que ele tem

responsabilidade apenas para com as crianças que “respondem”. As crianças que tem problemas são algumas vezes vistas como não pertencentes à sala de aula. (Reger, 1981, p. 12).

A Psicologia tem importantes contribuições na superação de análises individualizantes e medicalizantes, pautando reflexões acerca da complexidade das relações sociais que incidem nos processos de aprendizagem. Ao lidar com os sujeitos e suas subjetividades, a(o) psicóloga(o), em trabalho conjunto com professores e a comunidade escolar, pode possibilitar o reconhecimento das dificuldades de aprendizado, evasão escolar, violência nas escolas, dentre outros, que são permeados por vivências de extrema pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual. (CREPOP, 2019, p. 09).

A relevância da atuação do psicólogo em contextos educacionais e escolares pautada em uma dimensão institucional, permite acolher as demandas deste contexto, sob um olhar sistêmico, considerando os processos de aprendizagem e sociais que o sujeito esteja imergido, tanto para avaliação, quanto para a realização dos encaminhamentos quando necessários, os quais devem ser produzidos em parceria com os agentes educacionais e comunidade escolar, na perspectiva da qualificação do processo educacional, superando assim, as queixas individuais.

Nesse sentido, nessa atuação institucional, o psicólogo educacional também trabalha de forma multidisciplinar junto à equipe técnica de outros campos do saber, levando em consideração a aspectos que possam ser inerentes ao ser humano, mas sobretudo, sua construção social e histórica de subjetividade. Realiza frentes preventivas por meio de projetos e formações, promovendo espaços de reflexões, tanto com docentes, quanto com a comunidade escolar de uma forma geral, podendo realizar grupos pontuais e disponibilizar orientações a esses quando necessário. Contribui para estabelecer uma visão de educação inclusiva e permite avaliar as necessidades dos alunos junto a esse corpo técnico, no provimento de recursos educacionais, em parceria com a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores de Apoio Técnico Pedagógico (ATPs), bem como utilizando espaços como HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), para formação de professores e coordenadores pedagógicos, tornando-se um ambiente propício de reflexão e diálogos pertinentes ao campo educacional.

Importante ressaltar que, o psicólogo no campo escolar também dialoga com outros equipamentos de apoio e assistência ao seu trabalho, como: Sistema Único de

Saúde (SUS), de Assistência Social (SUAS), Conselho Tutelar, serviços médicos e ambulatoriais, e de outras áreas de conhecimento que vão além do muro da escola, estando aberto ao contato com esses profissionais para que os eventos sejam discutidos de forma multidimensional.

Apesar dos psicólogos educacionais da rede municipal de ensino de Araras-SP estarem alocados em um polo, a atuação de forma efetiva se faz dentro do chão da escola. Para que os serviços técnicos mencionados dentro do núcleo sejam acionados para irem até a unidade escolar, existe um fluxograma de atuação. As escolas municipais preenchem uma triagem específica de cada setor e a encaminha para o técnico responsável por aquela instituição de ensino em específico. Depois de receber este documento, o profissional agenda um horário com a gestão para verificar se a demanda descrita procede com sua área de atuação e, deferindo a triagem, ocorre o planejamento das ações tomadas, execução das intervenções e o acompanhamento do caso.

Ao longo da implantação do serviço de psicologia na rede municipal, grande parte do preenchimento das triagens ao setor, ocorriam ligados a demandas comportamentais, eram elas: inquietação, agressividade com os pares e com adultos, agitação exacerbada na sala de aula e/ou não permanece sentado; baixa concentração, não consegue acatar regras, dificuldades para entender comandos simples, impaciência na hora de brincar, recusa-se a fazer atividades, a dividir os brinquedos. No olhar de muitos professores, os alunos parecem não se encaixarem mais nos modelos de salas de aulas ofertadas.

Nos últimos tempos, para além dessas demandas comportamentais supostamente inaceitáveis à escola – o que notoriamente se apresentam cada vez mais intolerantes –, soma-se a essas, as dificuldades de aprendizagens significativas da alfabetização de forma plena: englobando leitura e escrita – o que acabam, em sua maioria, por corresponder às demandas provenientes de professores PEB I (ensino fundamental I) e encaminhamentos de professores PEB II de Língua Portuguesa (ensino fundamental II).

Ao se verem frente as essas dificuldades de aprendizagem, professores, muitas vezes impulsionados por seus gestores, recorrem ao serviço de psicologia educacional, associado ao serviço de psicopedagogia institucional como forma de resolver essas defasagens.

Quando acionado o serviço do setor de psicologia educacional, este profissional dirige-se a escola para conhecer o aluno em questão. Entra em contato com sua história de vida, com seu dia-a-dia dentro da unidade, compreende suas relações dentro desta dinâmica, observa como tem se estabelecido o vínculo de ensino-aprendizagem e só então, pensa-se possíveis intervenções junto a equipe escolar para os possíveis manejos de conduta que, de forma panorâmica, englobe esse aluno. Contudo, apesar deste funcionamento de atuação, tem-se observado muitos encaminhamentos ao setor, destinados com um único objetivo: que esse aluno possa ser direcionado para outros serviços que ajude a diagnosticar esses comportamentos e, principalmente, sua dificuldade de aprendizagem, afinal, como brincam atualmente “alguma coisa errada não está certa”. É a partir dessas observações relatadas por professores, coordenadores pedagógicos e gestão escolar, que nasce a inquietação acerca das questões elencadas nesta pesquisa de mestrado.

Percebe-se que nestes relatos de encaminhamentos, principalmente para o serviço de psicopedagogia educacional, existe uma narrativa inculcada de uma visão da dificuldade de aprendizagem de forma individualizante, organicista e endógena ao sujeito e, de forma esperançosa, acredita-se que esses alunos quando avaliados pela psicologia educacional, viabilize seus encaminhamentos para outros serviços de diagnósticos, com isso, encontre uma saída fisiológica eficaz para dar conta deste agouro escolar.

Para Collares e Moysés (1994), este processo medicalizante tem transformado questões que não deveriam ser médicas, muito menos ter sua resolutividade neste campo, em uma questão de saúde-doença de cunho organicista e biológico, cujo foco é centrado no indivíduo, esquecendo-se e ignorando muitas vezes que essas demandas possuem suas origens nas esferas socioculturais e políticas, perdendo sua determinação coletiva, transformando-a num problema particular e de caráter intrínseco. Como nunca antes, as pesquisas nesse tema trazem um aumento considerável de encaminhamentos dos alunos com dificuldade de aprendizagem aos consultórios médicos, especialmente de especialidades neurológicas, bem como, para outros campos de conhecimento, a saber: psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, a fim de diagnosticar essas dificuldades e encontrando formas de “ajustá-los”, ampliando o termo medicalização por um outro ainda mais abrangente – a patologização. (*ibidem*. 1994).

Segundo Suzuki (*et. al*, 2017), estudos contra a medicalização do ensino, apontam que durante a última década, o Brasil é um dos países que mais vendeu e comprou medicamentos a exemplo da Ritalina² - fármaco vinculado ao controle de comportamento e da atenção, objetivando-se a melhorar a aprendizagem –, ficando apenas atrás dos Estados Unidos neste nicho de comércio. “Esses dados alertam para a precariedade da educação no Brasil, em que o remédio acaba se tornando um recurso pedagógico, utilizado como via para concretizar a apropriação do conhecimento pelos escolares.”. (*ibidem*, p.44).

O processo de marginalização por meio da medicalização da dificuldade de aprendizagem, inicia-se quando o aluno não atinge o que lhe foi designado, padronizado, por meios e métodos que lhe foram incutidos, desconsiderando rever todo esse processo de ensino-aprendizagem, passa a carregar consigo o fardo da incompetência de forma isolada e solitária, embutindo-lhe a culpa endógena e biologizante de sua incapacidade. O diagnóstico, então, mostra-se como uma porta que lhe proporciona encontrar um lugar de encaixe, ainda que periférico, no que lhe foi traçado como caminho do saber, pois, a partir disso supõe-se uma vasta possibilidade de medicamentos e de supostos tratamentos. Nesta ação, a escola se isenta completamente de ser palco e, ao mesmo tempo, coadjuvante neste processo de aprendizagem, destinando unicamente ao aluno a responsabilidade de seu fracasso.

Segundo Aquino (1997), a psicologização do cotidiano escolar³ alimenta um desejo social de impugnar e validar uma suposta verdade natural aos diferentes desígnios humanos, transformando a essência diversa inerente aos sujeitos em algo controlável, compreendido e de domínio científico, levando à compreensão de que a não alfabetização e as reprovações estejam ligadas a doenças ou quadros

² Metilfenidato: utilizado em diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

³ Existe uma consolidação de um *ethos* escolar, sobretudo, por uma lógica de eficiência esperada do sistema educacional, onde àquele que não consegue alcançá-la, recebe um olhar individualizante, logo, necessita de “correções”, que para tal eficiência, a saída estaria nos medicamentos reparadores daquilo que é disfuncional. (Leher, 2013). “A medicalização [...] cumpre uma tarefa fundamental para a manutenção de tudo que já está posto no mundo dos homens. Ao se biologizar um problema, transformando-o em algo “natural, inevitável”, isenta-se todas as instâncias nele envolvida. A sociedade, com suas desigualdades, os governantes e suas opções, tudo é escamoteado pelo fato – talvez seja melhor falar em azar – de que existem defeitos que incidem como se aleatoriamente, sem determinação social. Um ideário perfeito para que tudo permaneça como está.”. (Moysés e Collares, 2007, p.165-166).

neuroológicos, deslocando uma discussão político-pedagógico para causas e soluções médicas, portanto, não sendo de responsabilidade educacional.

Ora, talvez fosse mais honesto admitir que toda essa munção discursiva, dita científica, refere-se então a uma produção conceitual originária nos extramuros da escola, e que é tomada imaginariamente de empréstimo pelos protagonistas escolares – por inércia ou por imposição à força. Em quaisquer dos casos, reafirma-se o flagrante embotamento institucional da escola contemporânea. (Aquino, 1997, p.97).

É neste palco do ensino que a psicologia educacional tem transitado e observado o reflexo no serviço de psicopedagogia institucional. Sob um pano de fundo social da naturalização da medicalização que a escola tem se acolhido e, muitas vezes, se isentado de reflexões mais amplas frente às dificuldades de aprendizagem que àquele que se põe aprender, pode apresentar ao longo de sua caminhada letiva.

A atuação da psicologia educacional nesta equipe técnica desde 2009, passa a observar ao longo da implantação do serviço, que grande parte do preenchimento das triagens pelos professores, ocorriam ligados a demandas comportamentais, tais como: alunos inquietos, andando pela sala de aula, baixa concentração, agressivos com os pares e/ou com o professor; não conseguem acatar regras, dificuldades para entenderem comandos simples, impaciência para ficarem sentados nas carteiras, recusam-se a fazer atividades, recusam-se a dividir os brinquedos. Essas demandas, na grande maioria, vinham quase sempre, associadas às dificuldades de aprendizagem. Nos últimos anos, as triagens ao setor, tem chegado com uma baixa demanda comportamental específica e o preenchimento das dificuldades de aprendizagem, cada vez mais enfáticas.

Docentes encaminham alunos com uma defasagem pedagógica significativa, pois precisam urgentemente de um diagnóstico que explique tamanha dificuldade. Neste processo de avaliação, quando envolve uma demanda pedagógica, quase sempre o setor de psicopedagogia é acionado concomitante ao de psicologia educacional. Essas profissionais recebem uma triagem específica e também se deslocam até a unidade para verificar a problemática. Percebe-se que neste movimento de encaminhamentos das escolas aos setores de psicopedagogia e psicologia, existe uma narrativa inculcada, de que esses alunos quando avaliados, podem ser encaminhados aos serviços de diagnósticos configurando assim, uma saída eficaz para dar conta do fracasso escolar, pois, esperam que a junção dessas

duas áreas, efetivem o caminho que leve à porta que se escancarou nos últimos anos: a medicalização do fracasso escolar.

Essa pesquisa nasce de uma atuação de 14 anos da pesquisadora em questão como psicóloga educacional na rede de ensino ararense. Atualmente, imersa neste panorama, visualizando a produção de encaminhamentos dos alunos com dificuldade de aprendizagem aos setores de psicologia e psicopedagogia do NATE, emerge essa inquietação como problema de pesquisa: estaria contido a ideia de patologização do ensino como saída ao fracasso escolar? Essa narrativa tem sido uma ação de violência simbólica dentro das unidades escolares, mais especificamente, na rede básica municipal de ensino de Araras-SP?

Tendo em vista que essa pesquisa trata-se de uma dissertação de mestrado, cuja configuração de tempo faz-se reduzida, tem-se como objetivo aprofundar essa discussão sobre a medicalização do fracasso escolar dentro da educação básica sob o ponto de vista de um grupo de profissionais da rede municipal do interior de São Paulo, concatenando de forma mais ampla com outras discussões que têm sido realizadas nacionalmente, desde a perspectiva bourdieusiana dessas análises a partir do conceito de violência simbólica.

Nesse sentido, a relevância deste tema se concretiza em ser voz de resistência em meio a tantos gritos contrarresistentes, reverberando e impulsionando o papel da psicologia educacional a se manter em constante formação, posicionando-se criticamente às explicações pseudocientíficas, as quais embasam muitas das intervenções patologizantes no campo educacional e sobretudo, incorrendo em contribuir para uma atuação justa e humanizada, frente às dificuldades de aprendizagem dentro do espaço escolar.

Com a problemática e os procedimentos metodológicos propostos, como expostos no capítulo 4, acreditando-se que há uma construção do conhecimento científico a partir da vivência dos educandos, pretende-se evidenciar os desafios postos dentro e para além dos muros da escola que constroem o ensino-aprendizagem de forma direta e indireta, refletindo a atuação da psicologia educacional na rede pública de ensino ararense. Trazer ao diálogo a reflexão do lugar fundamental da educação na sociedade, refletindo possibilidades para o que se tem denominado fracasso escolar e repensar saídas desmedicalizantes para esta problemática a partir das atuações aqui discutidas.

Logo, o conhecimento científico aliado a uma escola viva, tendo como âmago a libertação do educando no que tange a aprendizagem, torna-se projeto de presente e futuro - caminho de superação da crise educacional e suas violências institucionalizadas, principalmente no panorama brasileiro e, sobretudo, na rede municipal onde essa pesquisa será realizada e protagonista desse processo.

Dessa forma, muito tem se debatido sobre a importância da educação como base reflexiva na sociedade. Para além deste pilar de constructo de civilização, muitos teóricos a trazem como fundamental na constituição do homem, tornando a educação e humanização termos indicotomizáveis. Apesar de compreender que a educação atravessa os muros das escolas, não há como discursar sobre a mesma sem mencionar as instituições que lhe abarca. Esse projeto se propõe a ampliar o olhar para os espaços escolares de modo que se possa atravessá-los de forma crítica, avaliando como estes se estabeleceram, se constituíram e de que forma tem se objetivado e mantido suas dinâmicas, buscando suas precariedades e o real entendimento do seu papel na humanização dos indivíduos. Olhar de forma crítica e teórica para escola, é enfrentar “o lugar sagrado” que por vezes pode tornar-se “profano”.

Nesse sentido, trilhou-se de forma teórica e breve, sobre aspectos importantes e gerais acerca da construção da instituição escolar, evidenciando teóricos basilares, compreendendo a gênese da educação. Assim, retorna-se ao avanço do crescimento social na Europa, a migração do campo para os grandes centros, somado ao impacto da Revolução Industrial no século XIX, bem como a necessidade de uma mão de obra cada vez mais qualificada, fatos históricos que demandaram um espaço para isso: nascem então as escolas populares. Havia um pensamento de que “um novo homem” haveria de construir um “novo mundo” e, para isso, era necessário obter domínio dos conhecimentos sistematizados. O saber empírico já não se fazia mais suficiente, era preciso galgar novos degraus do saber e que essa oportunidade chegasse a outras camadas que não fosse apenas a elite europeia.

No Brasil, também se difundiu a concepção deste novo homem, assim como na Europa. Segundo Pereira *et al* (2012), no Manifesto Republicano de 1870 acreditava-se que o acesso à educação poderia levar o Brasil a se tornar uma nação desenvolvida como as nações Europeias, em que se promulgava a educação pelo voto e pela escola, trazendo transformações significativas para a sociedade, cumprindo com a tão esperada promessa de um regime republicano: um homem

alfabetizado, de consciência política, pensante, ativo social e civicamente. Frente a essa proposta, era necessário a formação deste novo homem e a escola era vista como uma instituição responsável por promover esse avanço.

Apesar do século XIX ficar marcado por uma esfera de progresso, cuja responsabilidade pedagógica vai se fiando a encargo do Estado por meio da expansão da escola pública, universal e gratuita como passaporte para eliminação do analfabetismo e avanço técnico industrial, o Brasil não conseguia corresponder a tal realidade econômica que concatenasse para esse ideal, caminhando contrariamente e não permitindo que a escola se tornasse o espaço progressista necessário para os rumos modernos que o país desejava ter. Os repasses de verbas e intenção de que crescesse e se implementasse cada vez mais como um espaço de produção de reflexão e pensamento, já vinha se mostrando capturado por um olhar de descaso e até mesmo como ameaçador para os dirigentes, que já não viam como positivo um povo que tenha um pensamento crítico e autônomo. Uma sombra de violência parece emergir desde então.

Discutir a importância que a educação exerce na formação dos indivíduos e sua contribuição na produção de oportunidades aos que ela se submete, é olhar para gênese ontológica do homem como ser inacabado em busca de construção. Para Saviani (2021), compreender a educação é se deparar com um fenômeno inerente aos seres humanos e acerca de sua essência, o qual utiliza-se deste processo como produção de existência, de adaptação da natureza e transformação da mesma. Se o homem necessita extrair da natureza sua subsistência de forma ativa e intencional, a educação proporciona a formulação de um mundo humano – a educação torna-se um processo de trabalho.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2021, p.13).

Toda sociedade que alcança um determinado grau de desenvolvimento inclina-se para o ensino, pois, é por meio dela que o homem consegue propagar e perpetuar sua essência de humanidade, transmitindo seus conhecimentos, suas virtudes, atingir outros níveis elevados e desejados dentro da comunidade. Nesta busca de

conhecimento e de perpetuação, coloca a educação como um instrumento propulsor de construção sócio-histórico, condicionada pela transformação de valores de cada sociedade e, de certo, tem sido objeto de estudo de muitos pensadores nas mais variadas épocas da história. A escola nasce assim, com o objetivo de ser o acesso à educação sistematizada e do saber erudito (Jaeger, 1995; Saviani, 2021).

Se toda essa sistematização do saber pode ser chamada de currículo, logo, sua constituição vai dando contorno à escola elementar e, nesse arcabouço necessário de funcionamento, sua primeira exigência para o acesso de conhecimento faz-se por meio da aprendizagem do ler e escrever. Um complexo de linguagens que abordam os números, as letras, a linguagem da natureza e da sociedade.

Ao compreender esse fenômeno da aprendizagem sistematizada, é importante saber que o domínio dos mecanismos de linguagem e escrita serão imprescindíveis para a alfabetização. Este processo de assimilação desses mecanismos, conforme vão sendo fixadas com certa autonomia do sujeito, tornam tais habilidades parte desse indivíduo, tornando-as naturais, do próprio corpo, dominando-as como formas básicas de funcionamento da leitura e escrita. À medida que os aspectos mecânicos vão dando lugar a uma compreensão fluida, o alfabetizando vai progressivamente voltando sua atenção aos outros conteúdos, pois essas habilidades já estão assimiladas.

A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. (*ibidem*, 2021, p.18).

A noção de que um comportamento é praticado com tanta naturalidade – no caso, a leitura e a escrita – que ele é percebido como algo inerente, que sempre esteve ali, tamanha prática de naturalidade em que ocorre, de modo a não perceber como fora antes disso estar internalizado e, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida de um processo deliberado e sistemático. (*ibidem*, 2021).

Contudo, para constituí-lo, é preciso insistência e persistência; um investimento de tempo, sistemas e constância, até que eles sejam assimilados, tornando-os uma situação irreversível. Nesse sentido, a escola ocupa esse lugar de mediação do saber espontâneo para o saber sistematizado na construção dessas habilidades, da cultura popular para cultura erudita, cujo movimento dialético dessa ação, permite enriquecer

aquilo que já era, agregando ao novo. Porém, existe um contraponto a ser observado: o acesso à cultura erudita, permite àquele que a toca uma situação de privilégio, mas, ao contrário não ganha reciprocidade, pois, aos marginalizados da cultura letrada o erudito não abraça o saber popular.

Logo a questão permanece em efervescência: a quem se destina hoje o saber erudito e sistematizado?

Assim, esta dissertação está organizada em cinco capítulos principais. O primeiro capítulo aborda as formas como a violência se apresenta na sociedade, principalmente dentro da seara escolar, onde a patologização do fracasso escolar tem se mostrado presente como uma forma de violência sutil, mascarada e sobretudo legitimada. No segundo capítulo apresenta-se de forma muito pontual um recorte temporal sobre as pesquisas que tem sido realizada sobre a patologização da educação dentro dos estudos educacionais na contemporaneidade. No terceiro capítulo o referencial teórico, com foco nos conceitos chaves do sociólogo francês Pierre Bourdieu, permeia-se os capitais, habitus, espaço social e a violência simbólica, estabelecendo a base para a análise da pesquisa, bem como um diálogo da teoria bourdieusiana com a educação.

No quarto capítulo detalha-se a metodologia utilizada, descrevendo o delineamento da pesquisa de campo, os instrumentos de coleta e a estratégia de análise de dados, tais como o uso de grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Por fim, o quinto capítulo, apresenta-se e discute-se os resultados obtidos, as categorias de análise por uma perspectiva bourdieusiana relacionando-as e as analisando-as junto ao referencial teórico, com o objetivo de compreender os mecanismos de patologização do ensino-aprendizagem no contexto escolar a partir da fala de um grupo de professores e psicopedagogos de uma rede municipal do interior de São Paulo.

Capítulo 1 - As máscaras da violência

Concerto No. 4 em Fá menor, op. 8, RV 297, "L'inverno" (Inverno) – Allegro non molto. Antonio Vivaldi

1.1 A Patologização social e sua visita à escola

Os jornais, as revistas, a televisão, a internet têm sido os arautos do padrão. As capas trazem pessoas felizes, com seus dentes brancos feitos marfim: corretos, sem fissuras, sem cáries, sem vida. Corpos desenhados à bisturi, sob um sol brilhante, enquanto pessoas vibrantes correm de encontro a um rumo certo e muito sabido, como se a vida fosse sempre generosa e meritocrática. As propagandas trazem crianças brincando sem sujeira, sem micróbios, sem bagunça, sem graças, afinal, para isso tudo, tem como limpar, higienizar, educar, normalizar. As redes sociais contemplam uma felicidade quase insuportável - ninguém quer postar seu avesso sujo, doente e cheio de problemas. Mensagens de autoajuda, propagandas feitas metralhadoras em ritmo frenético e curtas, providas de redes sociais, disparam por segundo sobre o amor, solidão, tristeza, cura da alma e como sua comida pode não te deixar tão doente. Tudo se apresenta sem profundidade, sem raiz. Líquido, efêmero e descartável, desde as tecnologias, as relações e, sobretudo, a subjetividade humana.

Uma sociedade perversa, que cria problemas para vender soluções. Palco nutrido de narrativas fomentadas de conhecimento científico, onde o humano quando se mostra humano, é visto como bicho, tão logo, precisa se domesticar, encaixar-se nesta caixa pequena e apertada que se tornou os dias de hoje. Viver tem sido um ato heroico.

A contemporaneidade da sociedade, tem testemunhado um fenômeno crescente que se manifesta na patologização das experiências humanas. Esse processo refere-se à tendência de transformar comportamentos, emoções e dificuldades cotidianas em doenças que necessitam de intervenção médica, muitas vezes farmacológica. Em um mundo onde a eficiência e a produtividade são altamente valorizadas, o uso de medicamentos se torna uma solução rápida e aparentemente eficaz para ajustar o indivíduo às demandas sociais e econômicas. A padronização ganhou gosto de pílula.

É imerso neste palco e neste pano de fundo, que a medicalização da vida cotidiana, termo cunhado para descrever essa tendência, reflete uma mudança profunda na forma como compreende-se e enfrentam-se os desafios da existência. Ao contrário de analisar as causas subjacentes das dificuldades emocionais e comportamentais a partir de um entendimento sócio-histórico do indivíduo, recorre-se a diagnósticos clínicos e tratamentos medicamentosos que prometem uma solução rápida e objetiva, afinal, tempo é dinheiro no capitalismo.

Quanto a seara da educação, as discussões realizadas pelos movimentos antimedicalizantes dos processos de ensino aprendizagem, em relação aos termos sobre o assunto, esses têm sido cada vez mais amplo, pois, entende-se que essa perspectiva individualizante do fracasso escolar ultrapassou o campo médico e adentrou a outros consultórios e lugares de saber, principalmente nas clínicas de psicologia, psicopedagogia, neuropsicologia, fonoaudiologia, entre outros.

A biologização passa a ganhar cada vez mais corpos e carcaças de caráter científico, que validam cada vez mais um olhar determinista por estruturas biológicas e neuronais como únicos responsáveis pelo não-aprender ou pelas diversidades de comportamentos que fogem às regras determinadas. Sob este olhar rígido e endógeno ao sujeito, retira-se deste cenário, todos os processos e fenômenos característicos da vida em sociedade. Descarta-se a historicidade, a subjetividade e sobretudo a idiosincrasia.

Logo, o fenômeno da patologização, vai aos poucos – mas não tão lento – descaracterizando o humano enquanto sujeito social e cultural, atribuindo a ele uma configuração empobrecida de ser apenas biológico, como máquina constituída de tecidos, sangue e cérebro e retira-lhe todo aparato de um ser de relações e história.

Os revezes da vida, o desassossego, a inquietação, os desconfortos, os embates nas relações, a tristeza, a ansiedade e até mesmo a timidez que, outrora, eram vistos como parte integrante da experiência humana, hoje são frequentemente rotulados como transtornos que precisam ser corrigidos. Mostrar fraqueza e vulnerabilidade é sinal de derrota, e aqui, não há lugar para quem perde. No pódio, só sobra medalha para quem subir nele.

A medicina será o campo científico a ocupar, privilegiadamente, esse espaço, passando mais e mais a legislar sobre a normalidade/anormalidade, a definir o que é saúde e o que é doença, o que é saudável e o que não é, o que é bom e o que é ruim para a vida. E a definição do comportamento desviante, ou anormal, será feita em oposição ao modelo de homem saudável, ou homem médio,

estatisticamente definido. Assim, a normalidade estatística, definida por frequências e um raciocínio probabilístico, não por acaso coincidente com a norma socialmente estabelecida, é transforada em critério de saúde e doença. (Moysés e Collares, 2018, p.153).

Essa busca incessante pela normalidade e pela conformidade às expectativas sociais gera uma demanda crescente por medicamentos psicotrópicos, pois, neles estão incutidos a esperança do resgate. Uma gama de medicações vendidas facilmente e de fácil acesso, como antidepressivos, ansiolíticos, estabilizadores de humor e estimulantes são prescritos de maneira cada vez mais rotineira, não apenas como resposta a condições clínicas severas, mas, como uma forma de melhorar o desempenho e a funcionalidade em um mundo altamente competitivo. Nesse contexto, a medicação não é apenas um meio de tratar doenças, mas, uma ferramenta para a adequação social.

[...] vivemos uma época em que o crescimento das pesquisas neurológicas e neurocomportamentais vem produzindo, na medicina, “conhecimentos” socialmente úteis ao cientificismo na medida em que vem estabelecendo correspondências entre fatos e comportamentos e processos neuronais e bioquímicos, medicalizando os primeiros por meio dos segundos. Independentemente do quanto conheço a respeito dos referidos processos e estudos, percebo nessas tentativas – não somente eu – uma clara retomada de busca da legitimação das explicações formalistas e desprovidas de conteúdo social e cultural para acontecimentos e fenômenos social e culturalmente situados. (Oliveira, 2013, p. 82).

Nesta guerra quase imperceptível entre o normal e o patológico – para alguns ou para muitos -, o movimento da medicalização da vida em sociedade levanta uma série de questões éticas e sociais, uma vez que, corre-se o risco de ignorar os contextos sociais, culturais e econômicos que muitas vezes estão na raiz dos problemas enfrentados pelos indivíduos. Além disso, a patologização das experiências humanas pode levar a uma desvalorização da diversidade emocional e comportamental, promovendo uma visão homogênea e limitada do que é considerado "normal" ou "saudável".

Nessa discussão incessante entre o patológico e a normalidade, Canguilhem (2009), debruçou-se a romper com as concepções tradicionais tanto da biologia quanto da medicina, onde o normal seria compreendido apenas como um estado fixo e estático, onde seu desequilíbrio conotaria um estado de anormalidade, que, por conseguinte, seria entendido como patológico, revelando-se uma dicotomia simplista e inexorável – cada uma de um lado do muro.

Para o autor, ambos os conceitos se atravessam e se fundem de forma dinâmica, onde a normalidade não se faz objetiva em sua totalidade, mas é perpassada por contextos específicos, experiências individuais e da capacidade humana de adaptação à sua realidade e as novas condições que lhe são apresentadas.

A medicina grega, ao contrário, oferece à nossa consideração, nos escritos e práticas hipocráticos, uma concepção não mais ontológica, e sim dinâmica da doença, não mais localizante, e sim totalizante. A natureza (*physis*), tanto no homem como fora dele, é harmonia e equilíbrio. A perturbação desse equilíbrio, dessa harmonia, é a doença. Nesse caso, a doença não está em alguma parte do homem. Está em todo o homem e é toda dele. As circunstâncias externas são ocasiões, e não causas. O que está em equilíbrio no homem, e cuja perturbação causa a doença, são quatro humores, cuja fluidez é precisamente capaz de suportar variações e oscilações, e cujas qualidades são agrupadas duas a duas, segundo seu contraste (quente, frio, úmido, seco). A doença não é somente desequilíbrio ou desarmonia; ela é também, e talvez sobretudo, o esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio. (Canguilhem, 2009, p. 11).

Neste movimento homeostático, a desorganização constrói e se objetiva à organização, onde o que é chamado de anormal, se lança por sua normalidade. A mesma moeda sendo olhada por ângulos diferentes, em uma dança contínua de um processo de ajustamento e readaptação constante. Assim, a saúde não é simplesmente a ausência da doença, mas a confrontação do humano nas variações da vida. Por esta perspectiva, o “normal” é a transformação do conceito de normalidade, enquanto a patologia não se revela como deficiência ou ausência daquilo que é normal, mas um estado onde o organismo responde ao desafio da adaptação.

Desafiando a ideia da ciência médica que essa possa atuar como árbitro definitivo da normalidade, sugere-se assim que a normatividade é uma função vital, que varia de indivíduo para indivíduo e de circunstância para circunstância. Logo, o estado considerado patológico pode representar, para o organismo que o vive, uma nova normatividade, uma nova forma de lidar com o mundo – um “ajustamento funcional”.

A convicção de poder restaurar cientificamente o normal é tal que acaba por anular o patológico. A doença deixa de ser objeto de angústia para o homem são, e torna-se objeto de estudo para o teórico da saúde. É no Patológico, com letra maiúscula, que se decifra o ensinamento da saúde, de certo modo assim como Platão procurava nas instituições do Estado o equivalente, ampliado e mais facilmente

legível, das virtudes e vícios da alma individual. (Canguilhem, 2009, p. 12).

Frente a essa discussão, a qual nomeia-se como “normatividade vital”, ocorre uma redefinição do conceito de patologia como experiência significativa do homem em se reorganizar, trazendo à suposta doença um caráter fenomenológico positivo, pois um corpo aparentemente doente, passa a funcionar de uma forma diversa, talvez não no sentido desejável, contudo a partir de novos parâmetros, expressando uma nova vida, novas regras, novos limites – a saúde ressignificada. Para elucidar esse processo, Canguilhem (2009) traz o exemplo de uma pessoa que ao perder o braço em um acidente de serra, mesmo tendo seu membro parcialmente decapitado, passa a se reorganizar para viver de tal forma como outrora. Estaria esse braço doente ou apenas reorganizado frente a vida?

Portanto, a doença é uma forma de sobrevivência, que embora possa parecer um desvio de um padrão "normal", ainda é um processo normativo em si mesmo. A patologia faz-se então, uma nova norma que o organismo cria em resposta ao revés que desafia sua história.

Outro ponto importante dentro dessa discussão, é a construção do conceito de patologização a partir da ótica do homem enquanto ser social histórico e geográfico, em que a frequência do que se observa daquilo que se espera como representatividade do normal, na sua suposta ausência, validar-se-ia o adoecimento.

Se é verdade que o corpo humano é, em certo sentido, produto da atividade social, não é absurdo supor que a constância de certos traços, revelados por uma média, dependa da fidelidade consciente ou inconsciente a certas normas da vida. Por conseguinte, na espécie humana, a frequência estatística não traduz apenas uma normatividade vital, mas também uma normatividade social. Um traço humano não seria normal por ser frequente; mas seria frequente por ser normal, isto é, normativo em um determinado gênero de vida [...]. (Canguilhem, 2009, p.51).

Essa análise, desemboca inevitavelmente sobre construções sociais do que se espera como normal por frequências e estatísticas. Desconsiderando as diversidades, as autonomias, as singularidades inerentes às subjetividades, como se a espécie humana fosse padronizada em corpo e essência.

Por esta perspectiva cristalizada do poder social que o papel médico vem ao longo da história da humanidade desempenhando nas nosologias e, nas classificações da normalidade e das patologias, no livro “Nêmesis da Medicina: A Expropriação da Saúde”, escrito pelo filósofo, historiador e crítico social Ivan Illich,

apesar de ser uma obra lançada em 1975, a sua discussão se faz pertinente e atualizada, pois propõe uma análise contundente da medicina atual e seu impacto na sociedade, analisando a centralidade da prática médica institucionalizada, a qual, ao invés de contribuir para a saúde e o bem-estar do homem contemporâneo, muitas vezes age de forma oposta, gerando doenças, sofrimento e desigualdade – fábrica de segregações sociais.

Esse lugar social, quase determinante, da medicina como saber supostamente inquestionável, tem sido designado como um ato médico, e dentro desse espaço, Illich (1975) confecciona o conceito de "iatrogenia" para discorrer sobre a perniciosidade que a medicina pode desempenhar.

A palavra iatrogênese, é composta das palavras gregas: *iatros* (médico) e *genesis* (origem), trazendo um sentido cortante, onde as doenças teriam causa na própria ação médica.

Em sentido estrito, uma doença iatrogênica é a que não existiria se o tratamento aplicado não fosse o que as regras da profissão recomendam. Por essa definição, tem-se o direito de processar o médico prudente que não submeteu seu paciente a um tratamento admitido pelas práticas profissionais por temer que os efeitos desse ato lhe fossem nocivos. Em sentido mais amplo, a doença iatrogênica engloba todas as condições clínicas das quais os medicamentos, os médicos e os hospitais são os agentes patogênicos. Chamarei iatrogênese clínica essa multidão de efeitos secundários, porém diretos, da terapêutica. Faço a distinção da iatrogênese clínica de outros danos iatrogênicos que são resultados não técnicos da intervenção técnica do médico. (Illich, 1975, p.24).

O conceito do autor se ramifica em três vertentes: a iatrogênese clínica, social e cultural, cada uma contribuindo de maneiras diferentes para o que ele chama de "a expropriação da saúde".

No que tange a iatrogênese clínica, refere-se ao dano causado diretamente pela intervenção médica, ou seja, condutas técnicas e farmacológicas, as quais foram ao longo da história da humanidade - com suas benesses e seus contras, trazendo consigo tanto os efeitos colaterais de medicamentos, erros médicos e procedimentos invasivos desnecessários, como também muitas intervenções que puderam contribuir positivamente para a manutenção e prolongamento da vida humana. Para Illich (1975), o ato médico torna-se perigoso quando substitui o cuidado humano genuíno por uma abordagem mecanicista e despersonalizada, em que os pacientes são vistos como objetos a serem consertados.

No que tange a iatrogenia social, é conceber o papel de dependência criada pela medicina institucionalizada, onde o sistema médico se posiciona como o único guardião da saúde, monopolizando o conhecimento e a autoridade sobre o corpo humano. Essa monopolização cria saberes que determinam e definem o que é saúde e doença e, com isso, designam o curso adequado de ação frente aos eventos apresentados. Isso resulta em perda de autonomia na ação e no controle do meio; essa captura enfraquece a capacidade dos indivíduos e a sociedade de uma forma geral, de buscarem recursos de enfrentamento em si mesmas, promovendo um estado de impotência e alienação.

Outra crítica pertinente contida neste conceito, é a normalização do controle social pelo diagnóstico, pelo simples fato de desejar etiquetar fases da vida como necessárias a serem enfrentadas sob efeito ou cuidado das ações dos fármacos.

Uma terceira forma de iatrogênese social é resultante da medicalização das categorias sociais. Bom exemplo desse atentado ao controle pessoal sobre o organismo e ao direito de modificar um ambiente que o entrava é a etiquetagem iatrogênica das diferentes idades da vida humana. Essa etiquetagem acaba fazendo parte integrante da cultura popular quando o leigo aceita como coisa "natural" e banal o fato de que as pessoas têm necessidade de cuidados médicos de rotina simplesmente porque estão em gestação, são recém-nascidas, crianças, estão no climatério, ou porque são velhas. Quando se chega a esse ponto, a vida não é mais uma sucessão de diferentes formas de saúde, e sim uma seqüência de períodos cada qual exigindo uma forma particular de consumo terapêutico. A cada idade corresponde então um meio ambiente especial para otimizar essa saúde mercadoria: o berço, o local de trabalho, o asilo de aposentados e a sala de reanimação no hospital. O homem fica encaixotado num meio feito para os membros de sua categoria, conforme a concebe o especialista burocrático encarregado de sua gerência. (Illich, 1975, p.43).

Finalmente a terceira vertente, seria a Iatrogenia cultural – que de alguma forma se entrelaça e se perpassa com a social, que por sua vez, para Illich (1975), refere-se à forma como a medicina molda as percepções sociais de saúde e doença e as coloca em um lugar mercantilizado, transformando a saúde em uma mercadoria que precisa ser consumida. Afirmo que a prática médica redefine experiências naturais e inevitáveis da vida humana, colocando-as em uma configuração patológica, tais como o envelhecimento, o nascimento, o adoecimento em algum momento da vida, e por fim, a morte. Aspectos tão inerentes ao homem como o respirar, contudo, sob este olhar, exige-se que se tornem evitáveis e carentes de resoluções a qualquer custo, demandando intervenção médica e de seu braço direito: os fármacos. Essa

perspectiva contribui para uma "cultura da doença", na qual a saúde é vista como um ideal a ser constantemente perseguido, ao invés de um estado natural.

A busca incessante por resoluções rápidas e de contentamento momentâneo, torna a marca registrada da contemporaneidade, revelando as tensões e contradições de um tempo tão radiante e paradoxalmente obscuro, que valoriza o sucesso, o progresso, o ter, a conformidade e o silêncio – desde que a boca fale do que o coração não esteja cheio. Olhando tudo entre parênteses e individualizado, o homem passa a ser visto não como criatura em construção social e de interações, mas como um boneco coisificado, conformado, submetido e sem desejos - um cale-se de tarja preta.

[...] hoje sabemos que a maior parte dos defensores das políticas medicalizante está vinculada, de alguma maneira aos grandes laboratórios farmacêuticos que fabricam e vendem as “curas” para toda sorte de “distúrbios comportamentais”, psíquicos ou sociointerativos, modo como hoje esta comunidade se refere àquilo que não se encaixa nos desejos e ditames do autoritarismo cientificista. Tudo aquilo que pode romper com os padrões de “limpeza” social, educacional e política deve ser banido, tratado, aniquilado. A credibilidade social da proposta advém da sua legitimidade científica. (Oliveira, 2013, p. 85).

A discussão sobre a patologização social convida a refletir sobre o papel da medicina, da indústria farmacêutica e da sociedade contemporânea na construção de uma visão de mundo que, em muitos casos, coloca o alívio imediato acima da compreensão profunda e da transformação social. Portanto, o fenômeno da patologização engoliu as pessoas, as casas, as praças, os livros, os discos, e desastrosamente e inevitavelmente, os chãos da escola.

1.2 Nesse emaranhado – a educação

Apesar da nossa Constituição Federal junto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1988; Brasil 1996) preconizar que a Educação Básica⁴ seja democrática, e entender que a educação escolar possui papel predominante e integrante do desenvolvimento do indivíduo dentro da sociedade, atualmente, a escola não tem conseguido cumprir com essa função em possibilitar a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

⁴ A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (dividido em ciclo 1 – do 1º. ao 5º. Ano – e ciclo 2, o qual vai do 6º. ao 9º. Ano) e o Ensino Médio.

Engendradora na dificuldade em olhar para as precariedades do ensino ofertado, a escola se mostra como uma instância excludente, focando no indivíduo a causa da não apropriação do conhecimento, eximindo-se da responsabilidade deste processo de ensino-aprendizagem, prevalecendo sobretudo no âmbito escolar, a capacidade de aprendizagem relacionada ao fator biológico, colocando todo entrave que ocorra neste processo, atrelado a um viés orgânico.

É neste campo movediço que se abre um hiato de permanência àquele que se põe a aprender, evidenciando que nem todos os alunos conseguem alcançar o sucesso escolar desejado e de forma padronizada, onde se requer uma abordagem que vá além das noções simplistas do fracasso individual e explore as complexidades sociais e estruturais que contribuem para essa problemática.

Avista-se assim, um fenômeno cada vez mais atualizado dentro desse contexto: a patologização do fracasso escolar. Buscando individualmente a solução e a responsabilidade pela falta de competência acadêmica, tenta encontrar nos caminhos endógenos e organicistas, por meio de desenfreios diagnósticos que justifiquem a dificuldade de aprender e encontre um lugar, ainda que às margens, ignorando as múltiplas variáveis que influenciam o processo de aprendizagem, desconsiderando todo aparato sistêmico e sócio-histórico do indivíduo. (Aquino, 1997; Moysés e Collares, 2014).

A consulta médica pretende ser, na atualidade, um dos principais elementos para a identificação de crianças que não conseguirão aprender-na-escola. É, costumeiramente, a partir da consulta que as crianças se tornam reféns de uma incapacidade cientificamente atestada. Reféns de seu fracasso, reféns de uma doença que as torna incapazes. (Moysés, 2001, p. 62).

Dentro do campo de pesquisa em educação, ainda que se traga de forma exaustiva a discussão do fracasso escolar como fruto complexo das fragilidades das políticas educacionais, muitas áreas de conhecimento da saúde, como a medicina, a psicologia, a fonoaudiologia entre outros, parecem permanecer impermeáveis a esses conhecimentos, perpetuando uma atuação de visão organicista, como se essas crianças não aprendessem em decorrência de doenças e defeitos inerentes a elas, e a escola, portanto, torna-se a expressão do seu tempo histórico e dos campos de conhecimento que as permeia e na sociedade que está inserida.

Olhando para essa perpetuação do movimento de diagnósticos, segundo Moysés e Collares (1992), para compreender esse percurso que a educação vem

realizando para olhar o fracasso escolar a partir de uma ótica da patologização, talvez seja necessário ir na gênese dos termos que vem sendo utilizando para nomear essa suposta inadequação: distúrbios de aprendizagem. Para as autoras, a construção da palavra tem suas raízes que conotam a falta de normalidade.

Distúrbio vem do radical *turbare*, que significa: “alteração violenta da ordem natural”; enquanto o prefixo *dis*, significa: “alteração do normal, aquilo que se mostra anormal ou patológico”. O radical aqui mencionado, pode ser visto em palavras como: turbilhão, perturbar, conturbado. Interessante, que muitas dessas palavras têm sido usadas por educadores, como predicados ao descreverem muitos dos seus alunos considerados inadequados às salas de aulas: porque não aprendem, por que parecem ser perturbados, possuem uma vida conturbada, ou uma família cheia de turbilhões – isso quando no azar, não carregam todos esses juntos e mais um pouco. Desgraça pouca é bobagem, já dizem.

Assim, ao lançar mão desse termo, chancela-se imediatamente a estrutura da palavra ao que de fato ela traz como proposta de olhar: o problema é individual e a ele cabe ser resolvido, excluindo tudo o que o permeia enquanto subjetividade e que circundam o processo de ensino-aprendizagem. Se a culpa é individual, a solução é individual e, se o problema é de saúde, recorre-se então a um médico para solucionar. “De médico e louco todo mundo tem um pouco”? A educação parece ter abusado desse ditado.

Para Machado (2012), caminhar pela trilha dos diagnósticos de forma cega e inexorável, é se ausentar de analisar as relações de poder inculcadas no processo medicalizante, que se encarregam de argumentam e de mensurar a individualidade, classificando-as e categorizando-as, transformando a natureza humana de forma objetificada e desconsiderando tudo que nela contém em prol de um jogo de forças, minimizando a esfera do humano em uma simples causa individualista, rotulando como problemático e insustentável.

[...] a produção de sintomas não é pequena e podemos gerar malefícios, intensificar os mecanismos de culpabilização e individualização em um tempo em que estes estão mais refinados – mecanismos de controle a céu aberto e baixo custo. Buscam-se soluções imediatas 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 conseguimos algo, é porque nos faltou força individual para lutar. Com isso, o aumento do pânico, depressão,

comportamentos irrequietos, corpos insatisfeitos. Esse quadro fala de forças perigosas, adoecedoras, que não são as únicas, embora sejam, em muitas situações, hegemônicas. (*ibidem*, p.57).

Quanto mais avista-se doenças à frente, mais a escola tem se assemelhado a um grande hospital. Não enquanto lugar de cura, mas daquele que aponta o suposto enfermo. Território esse que fora criado como espaço de produção de subjetividade – logo, *locus* de todo e qualquer tipo de diversidade e, com ele, sua história, mas num controverso, falta lugar àquele que difere.

Ao contrário, enquanto deveriam ser viabilizados aos alunos a oportunidade de explorar o mundo de todas as formas e sentidos, lendo, escrevendo, brincando, perturbando, inquietando, rebelando, enfrentando, gerando turbulência de experimentações, castra-se o indivíduo por meio de padrões e supostas formas de viver em sociedade. O modelo escolar encontrou nos diagnósticos um instrumento pedagógico para saciar suas falhas, o que segundo Suzuki *et. al* (2017) justifica os dados desesperadores, que revelam o Brasil como um dos países campeões de vendas de medicamentos para controle de comportamento, tais como a Ritalina, indicados no tratamento dos Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade, cujo diagnóstico, nas últimas décadas, tem encontrado “carteira ao lado da professora” nas salas de aula. Para a autora:

Esses dados alertam para a precariedade da educação no Brasil, em que o remédio acaba se tornando um *recurso pedagógico*, utilizado como via para concretizar a apropriação do conhecimento pelos escolares. (*ibidem*, p. 44, grifo nosso).

A lente da patologização, além de transformar as diferentes formas de aprender, transforma-as em distúrbios, transcende do macro, para o micro e, revela, para além de uma questão de diagnóstico clínico preciso, uma estratégia social que serve para justificar e perpetuar as desigualdades educacionais, desconsiderando as influências do contexto social, econômico e pedagógico que esses indivíduos estão submersos, e se isentam de analisar as limitações estruturais e as práticas pedagógicas inadequadas que contribuem para o fracasso escolar, tratando-os como casos clínicos a serem corrigidos. Essa visão reducionista desvia a atenção das responsabilidades do sistema educacional e reforça a ideia de que o fracasso é um problema nosológico, ao invés de um fenômeno complexo e multifacetado.

Além desta análise endógena para um processo que deveria ser avaliado de forma sistêmica e social, a escola enquanto instrumento sociológico e inserida em

uma sociedade que tem resolvido suas inadequações sob uma equação de saúde versus doença, passa além de um olhar médico, mas de controle social a partir dessa perspectiva.

A crescente tendência de diagnósticos precoces que identificam crianças como potenciais perigos para a sociedade, vai se revelando uma ação vigilante, rotulando-as com traços de agressividade ou até mesmo de delinquência, buscando antecipar e se resguardar, pois, a produção de diagnósticos, fomentados e supostamente validados por um discurso científico, que na verdade, revela uma mudança sutil e, proporcionalmente significativa, da maneira como a sociedade percebe e trata não só os indivíduos mas, sobretudo, as crianças e os adolescentes.

Com diagnósticos cada vez mais precoces a augurar a identificação premonitória de perigosa agressividade e mesmo de delinquência, a mudança de linguagem, em sua aparente inocência, descarta a responsabilidade adulta do cuidar para a vigilância policiada: em vez da criança, o menor... cada vez mais precocemente imputável. Sob a aparência científica, uma devriva ideológica ameaça aqui com uma espécie de psico-pato-sociologia, que releva de um imprudente, mas não neutro, controle social das famílias. Só a ingenuidade de um senso comum mistificatório não convocaria aqui as relações de poder estigmatizantes, de efeitos incontornáveis no desenvolvimento e aprendizagens, que contextualizam o texto desta deriva e a dimensão de suas consequências políticas. (Nunes, 2021, p. 40).

Este movimento, principalmente voltado a jovens e crianças, isentam não só os adultos em promover o desenvolvimento saudável das mesmas, como também, excetuam aos educadores pensarem em seus próprios papéis enquanto coadjuvantes neste processo complexo de ensino-aprendizagem.

A sociedade passa a adotar uma postura de vigilância, e o termo patologizante, carrega consigo também uma conotação de um devir criminal, o qual traz insegurança a uma sociedade ressabiada e sem lugar para o turbulento - uma subjetividade que não se acoplará a hegemonia determinada pelo lado dominante. Essa mudança linguística, não é apenas uma questão de palavras, mas sim, uma transformação ideológica que desloca a responsabilidade do cuidado para o controle e a punição.

A análise de Nunes (2021), revela que esse controle - embora disfarçado de preocupação com o bem-estar infantil -, na verdade, impõe uma forma de vigilância e estigmatização que pode ter efeitos profundos e duradouros no desenvolvimento desses indivíduos.

A autora alerta para o fato de que essa abordagem pode parecer ingênua ou inofensiva para aqueles que não refletem criticamente sobre suas implicações, mas

na verdade, ela está intrinsecamente ligada a relações de poder que estigmatizam e marginalizam e fomentam a perpetuação de um poder hegemônico capitalista. Essas práticas podem, portanto, influenciar negativamente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, além de ter consequências políticas graves, ao perpetuar uma visão de mundo onde o controle e a punição substituem o cuidado e a responsabilidade.

1.3 A violência simbólica em diálogo com a patologização

De que forma olhar para essa discussão remete ao campo da violência? Ao entender que ela é um fenômeno construído e vivenciado a partir da sociedade e em contato com o outro, muitos têm se ocupado em estudá-la. Desde a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, se debruçam cada qual em sua esfera, a entender os motivos pelos quais o humano se relaciona e interaciona implicando o poder ao outro de forma abusiva e invasora, produzindo sofrimentos e construindo ferimentos físicos e emocionais profundos, nos quais muitas vezes, suas consequências se tornam impossíveis de reverter.

Ao olhar para esses mecanismos na esfera escolar, podemos entender que, ao longo do tempo, para além de se ocupar em ensinar, a instituição escola se tornou um espaço que recebe e que produz violências. Para uma compreensão sobre a recepção da violência externa mencionada, há de se discutir que, diariamente, milhares de alunos chegam às salas de aulas como vítimas de violências das mais variadas formas. Segundo Azevedo *et. al* (2002), a violência doméstica contra crianças e adolescentes se constitui em atos e/ou omissões praticados por parte de pais, parentes, responsáveis, capazes de causar às vítimas: danos, dor, sofrimento de natureza física, sexual, e/ou psicológica, exercidas por um adulto, negando-lhes o direito de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Esses atos podem ser nomeados como violências observáveis e detectáveis, e, a escola, como receptora, acaba por diagnosticar e encaminhar os que sofreram aos setores responsáveis, tais como: o Conselho Tutelar, CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) e o próprio Serviço Social ligado a instituição escolar. Mas e quando se trata da violência invisível, que se apresenta transvestida de consentido, de legitimidade, de ações produtoras e calculadas?

Para essa discussão, ao que se refere a violência invisível, recorreu-se a visão sociológica do francês Pierre Bourdieu (1930-2002). Dentro de seu vasto campo conceitual do funcionamento social, tomou-se, mais precisamente, o conceito de violência simbólica, o qual, apesar de presente em muitas obras do autor, em nenhum outro lugar esteve tão enfaticamente como em seus trabalhos de pesquisa em educação.

Para uma melhor compreensão das desigualdades sociais e suas estruturas hierárquicas, bem como o sofrimento que dela se origina, Bourdieu traz uma ideia de um sistema de dominação, o qual é produzido e mantido primeiramente, não por forças físicas, mas por uma dominação simbólica, cujo resultado, ele nomeia como violência simbólica. Interessante pensar que os sistemas de dominação e suas hierarquias, têm sua reprodução à medida que os dominantes e os dominados têm a legitimidade desses sistemas, portanto, sentem-se validados a agirem segundo seus próprios interesses dentro desse contexto. (Grefell, 2018).

Em “O Poder Simbólico”, Bourdieu (1989), traz que os sistemas simbólicos impõem e legitimam a dominação, sendo instrumentos de função política, assegurando o poder de uma classe social sobre a outra, reforçando as relações de força que as fundamentam, nesse sentido, segundo o próprio sociólogo utilizando-se de Weber, contribuem para a “domesticação dos dominados”.

Os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que a que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (*ibidem*, p. 09, grifos do autor).

O sociólogo justifica que o campo ideológico dominante, automaticamente ganha uma estrutura homóloga ao campo de luta de classes em questão e essa homologia entre os campos, faz com que as lutas por aquilo que está em jogo fiquem eufemizadas e, nessa correspondência, o discurso dominante tende a impor a ordem estabelecida como natural e transvestida de estrutura ajustadas ao que se espera socialmente. Nesta dinâmica, o poder simbólico é não reconhecido enquanto violento, pois, a sua força de ação encontra-se nas relações de sentido (deslocação), logo, manifestam-se mascaradas e legitimadas como tal e a violência que elas encerram, não dispensam a energia física do embate.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (*ibidem*, 1989, p. 14, grifos do autor).

Portanto, a violência simbólica é uma forma geralmente não percebida de violência, uma vez que, comumente é absorvida pelos membros da sociedade como naturalizada, o que exacerba o sofrimento, portanto é incutida, dificilmente se apercebe e segue perpetuando os sistemas simbólicos, ao contrário, mostra-se eficaz na manutenção da hierarquia social e seu poder de dominação. A constituição do poder simbólico, se dá na relação entre quem exerce o domínio ideológico e quem a ela se submete, estabelecido na própria estrutura do campo que se produz e reproduz este poder, emergindo a violência de forma transvestida e legitimada.

Bourdieu ao falar do papel das instituições de ensino, explanou de forma muito contundente a função reprodutora e mantenedora das desigualdades sociais. Para ele, a ideia de escola libertadora e propulsora de mobilidade social, revela-se frágil no formato em que se constitui, pois sanciona uma herança cultural voltada para privilegiados, tratando aquilo que seria compreendido como dom social, em dom natural, revelando-se assim em aparente legitimidade às desigualdades sociais e congruente à conservação social tal como ela é. (Bourdieu, 2015).

Neste movimento perverso de incluir para excluir, avista-se a Educação Básica por uma porta entreaberta, onde apesar de se apresentar democrática enquanto oferta teórica, revela-se totalmente excludente quando àquele que se põe a aprender, não se encaixa em seus formatos e passa a buscar no sujeito, a resposta do seu fracasso escolar.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão de herança cultural. (*ibidem*, 2015. p. 65).

Deste modo, a violência simbólica nem sempre é percebida como violência, mas, como uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que "naturalmente" se exerce de um para outro. (Soares, 2013).

Trazendo essa perspectiva bourdieusiana dos campos de dominação dentro da sociedade, importante analisar que essa busca pelos fármacos, especialmente os psicotrópicos, não se dá apenas na área da aprendizagem, mas reflete uma postura social dos novos tempos, onde se atribuem às questões médicas, problemas que são de ordens diversas, inclusive, inerentes aos seres humanos, como a possibilidade de simplesmente sentirem seja qual sentimento for, colocando o indivíduo em um lugar robótico e insosso, desprestigiado de sua essência humana que lhe cabe ser imperfeito e diverso.

Tendo em vista que a escola é um ambiente de diversidades e permeada por credos, gêneros, culturas, raças e suas diferenças pessoais e sociais, as formas de aprender certamente poderão fugir das regras previamente construídas e estabelecidas, sejam pelos currículos pedagógicos ofertados, sejam pelas dinâmicas educacionais outorgadas e legitimadas. Visualizando por essa perspectiva, a educação escolar brasileira tem encontrado grandes desafios nos últimos tempos, pois, a busca pelos fármacos, especialmente os psicotrópicos, não se dá apenas na área da aprendizagem, mas reflete uma postura social dos novos tempos, onde se atribui a questões médicas, problemas que são de ordens diversas, inclusive inerentes aos seres humanos, como a possibilidade de simplesmente sentirem, seja raiva, tristeza, mágoa, angústia, alegria, agitações, incômodos e até mesmo o conforto, afinal, em uma sociedade capitalista, é preciso estar disposto e adequado o tempo todo para se encaixar nesta enorme e, paradoxalmente, apertada e seleta "caixa".

Não podemos, portanto, ignorar o fato de que tem se tornado cada vez mais abusivo o consumo de medicamentos que prometem resolver problemas emocionais e comportamentais de alunos e adultos. Esse processo, que vem ocorrendo em diversos espaços sociais, como instituições de saúde, educação, etc., coloca a necessidade de compreendermos melhor o que vem a ser a medicalização da vida e dos considerados inadequados nos alunos e suas implicações para nossa sociedade atual. (Suzuki e Leonardo, 2016, p. 92).

A busca pela medicalização como resposta ao processo do fracasso escolar, exerce sobre aqueles que ela se submetem, uma violência silenciosa e legitimada, não só pelas instituições e pela sociedade pós-moderna, mas também pelos agentes envolvidos no ambiente de aprendizagem do aluno, numa "engrenagem capturada",

pois, neste processo, cujo resultado final é utilizar-se da medicação como saída àquilo que não está dando certo, o aluno levará consigo um diagnóstico, concedendo-o a possibilidade de transitar pelos espaços do aprender com “a letra Escarlata”⁵, permitindo-lhe encontrar um lugar, ainda que periférico, que o acolha em sua dificuldade, resultando à escola, um descanso às suas armas, junto ao professor, tão violentado quanto em suas prestações de contas, afinal, é preciso encontrar um culpado por esse fracasso.

A violência simbólica pela perspectiva bourdieusiana, é caracterizada pela invisibilidade da sua ação violenta e legitimada dentro de um campo social, acometida, quase que inconscientemente, por aquele que faz e pelo que sofre. A ideia de Bourdieu no livro “Escritos da Educação”, sobre o papel da instituição educacional, aparece da seguinte forma:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2015, p. 45).

Compreende-se assim que, a violência simbólica pode se manifestar de forma sorrateira e despretensiosa, legitimadas pelas instituições educacionais no trato das dificuldades de aprendizagem e comportamental, as quais sob uma ótica biologizante, fomentam as desigualdades sociais e desconsideram as realidades sócio-históricas dos seus alunos, perpetuando os poderes já estipulados e um movimento patologizante do ensino.

A violência simbólica no campo da Educação Básica, mostra-se com uma máscara validada e transvestida de modernidade, onde àqueles que se fazem resistente, têm sido considerados tão inadequados quanto àqueles que não aprendem, necessitando também serem medicalizados, afinal, algo não parece certo, não se “entregar” à um movimento tão normalizado na sociedade atual.

⁵ A *Letra Escarlata* é um romance clássico de Nathaniel Hawthorne, publicado em 1850. A história se passa em uma comunidade puritana da Nova Inglaterra no século XVII e explora temas como pecado, culpa, hipocrisia e o impacto das normas sociais rígidas. A personagem principal, após ser declarada adúltera, passa a carregar uma letra “A” vermelha bordada em sua roupa como forma de distingui-la na sociedade em questão. Essa alusão ao livro pela autora, remete ao processo de atribuição de laudos neurológicos aos alunos com dificuldade de aprendizagem como uma forma de distingui-los em suas debilidades pedagógicas.

Não se ignora o fato de que existam deficiências que possam de fato comprometer o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Essa discussão em questão, não se trata desta realidade, para qual também vem sendo estudada e analisada sob óticas importantes e fidedignas dentro do campo científico. Contudo, para este ensejo, trata-se do sujeito saudável, que apenas apresenta comportamentos e modos distintos de viver, de estar-no-mundo, de aprender e de existir. Para esses, aludindo ao poeta Bertold Brecht e seu rio e árvore que fracassaram, questiona-se o solo, a neve, as margens violentas e tudo mais que estiverem às suas voltas.

Capítulo 2 - Ampliando o olhar para além dos muros: as pesquisas sobre medicalização e patologização na educação sob um recorte temporal (2019-2023)

*"Hoje você é quem manda, falou, tá falado
 Não tem discussão
 A minha gente hoje anda falando de lado
 E olhando pro chão, viu?
 Você que inventou esse estado
 E inventou de inventar toda a escuridão
 Você que inventou o pecado
 Esqueceu-se de inventar o perdão.
 Apesar de você
 Amanhã há de ser outro dia
 Eu pergunto a você
 Onde vai se esconder
 Da enorme euforia?"
Apesar de você – Chico Buarque*

A partir da discussão realizada e com o objetivo de ampliar esse olhar para outros programas de pós-graduação de pesquisa em educação, realizou-se uma revisão da produção científica, tendo como descritores de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se dos termos patologização *and* educação; medicalização *and* educação; fracasso escolar *and* patologização *and* medicalização, violência simbólica *and* fracasso escolar; violência simbólica *and* patologização e violência simbólica *and* medicalização, lembrando que o uso do operador “and” permite a intercessão das palavras e direciona a busca dos resultados.

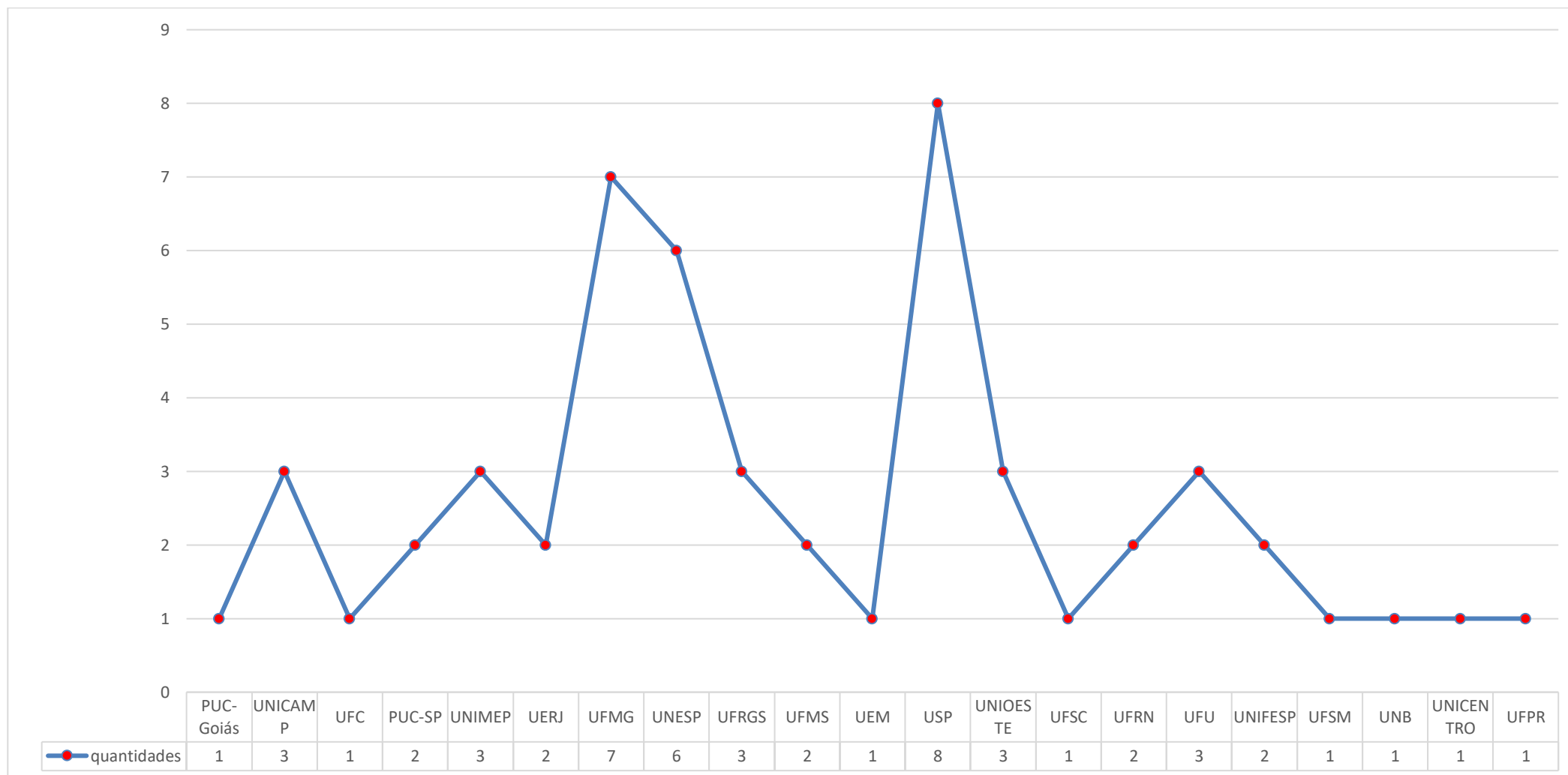
Para essa pesquisa, utilizou-se um recorte temporal dos últimos cinco anos (2019 a 2023), tendo em vista que vários autores dentro desta problemática trazem um aumento considerável nos últimos cinco anos do fenômeno da medicalização e patologização do fracasso escolar e o aumento dos diagnósticos mentais, bem como um divisor mundial nas produções de pesquisa, devido a pandemia do COVID-19 no começo do ano de 2020.

Não houve restrição na área de conhecimento, pois, buscou-se avaliar como outras áreas, tais como a psicologia, tem olhado para esse tema educacional, bem como não houve restrição do idioma que, para além do português, apenas uma pesquisa em língua espanhola que não possuía relação com o tema pesquisado.

A análise dos resultados foi dividida entre pesquisas cuja temática se relaciona com o tema que envolva o avanço da medicalização e patologização escolar frente as dificuldades de aprendizagem, nomeadas de fracasso escolar, e contribuição desse processo na produção de diagnósticos. Os resultados que possuíam relação com esse

tema, foram divididos entre teses e dissertações, pelo ano de publicação e as universidades envolvidas (Gráfico 1) nessas pesquisas. Foi importante realizar a leitura dos seus resumos como uma forma de discorrer as visões envolvidas e as mais variadas formas de enfrentamento dessa problemática. Os resultados de pesquisas que não possuíam relação com o tema, foram analisados a partir dos seus títulos (quando extremamente evidentes que o assunto não havia relação) e quando na dúvida, recorreu-se a leitura do resumo como forma de acessar a integralidade do tema estudado. Esta pesquisa foi realizada em dezembro de 2023 como proposta de trabalho da disciplina “Seminários de Pesquisa em Educação, Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Rio Claro-SP.

Gráfico 1 – Somatória de dissertações e teses e respectivos estabelecimentos de ensino (2019 a 2023)

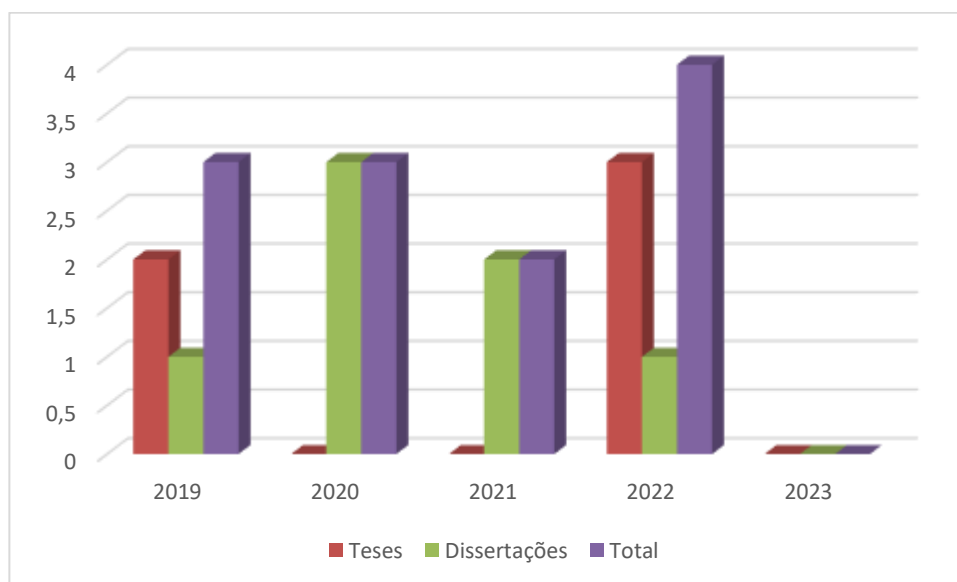


Org. BARBI, K. B. Fonte: BDTD, 2023.

2.1 Pesquisa com os descritores patologização *and* educação e seus resultados

Dentro da pesquisa com descritores patologização *and* educação, foram encontrados 24 resultados nos períodos de 2019-2023. Desse total, 12 pesquisas tem relação com os objetivos desse levantamento bibliográfico, sendo elas 5 teses e 7 dissertações (gráfico 2). Pode-se observar que desse recorte, o ano de 2022 foi o que mais teve resultados, sendo esses 3 reses e 1 dissertação.

Gráfico 2 – Patologização *and* educação (2019 a 2023)



Org. BARBI, K. B. **Fonte:** BDTD, 2023.

Essas pesquisas, trazem em seus resumos discussões como reflexão sobre o desaparecimento da dificuldade de aprendizagem como um processo desencadeado na relação com o saber escolar, que ocorre durante a escolarização, mas que no contexto da escola inclusiva se transforma em algum transtorno, passando a ser visto não como um problema pedagógico, mas como um caso clínico; questões sobre um possível agravamento deste processo no contexto da escola que trabalhe em consonância com o princípio da “Educação para Todos”.

A psicopatologização como atravessamento dos Direitos Humanos; o fracasso escolar como um objeto de estudo e de investigação intensa no país, na medida em que vem sendo expresso por diferentes formas de seleção e classificação de alunos, marcando o sistema escolar brasileiro, trazendo uma discussão de suas possíveis causas, tais como sócio-política por um lado, e endógena do outro, o qual se manifesta principalmente através de dificuldade de aprendizagem acadêmica, revelado pelos baixos níveis de aproveitamento do alunado, especialmente os oriundos de escola

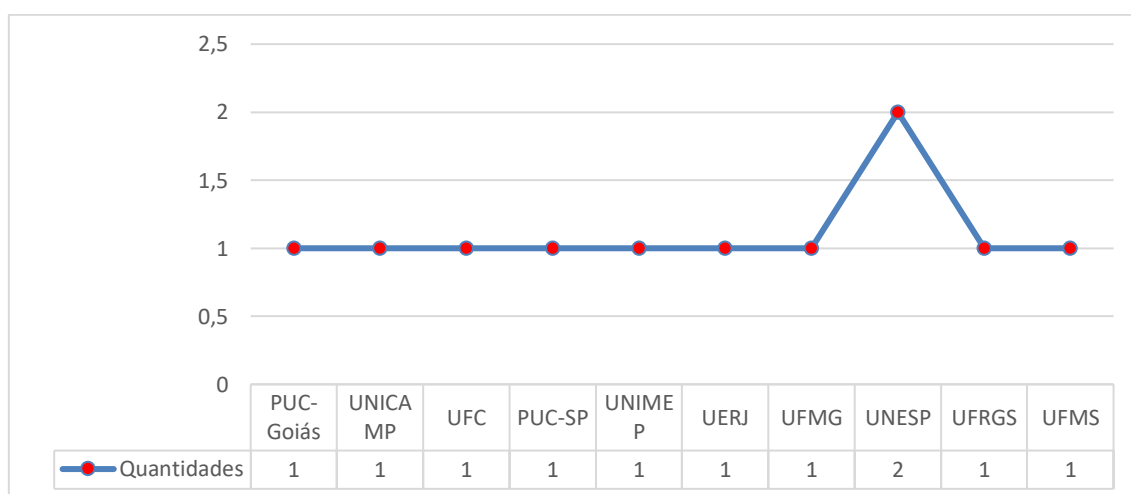
pública, uma das explicações disseminadas para aquilo que se conceitua como a patologização do fracasso escolar.

O contexto educacional como um espaço privilegiado para a disseminação do discurso médico, que se expande por meio de inúmeras classificações de supostos transtornos de aprendizagem, diagnósticos e prescrições de fármacos, onde a vida escolar de crianças e adolescentes passa a ser marcada pela patologização do não-aprender, que escamoteia as mazelas da escola e do sistema educacional trazendo culpabilidades individuais.

As contribuições da Psicanálise entre os discursos hegemônicos atuais da ciência médica e o preocupante aumento da medicalização e patologização da infância e adolescência na atualidade; a discussão da Psicologia Histórico Crítica frente ao entendimento do fracasso escolar de forma biologizante; o papel da Psicologia Escolar frente ao fracasso escolar; estudar trajetórias da dificuldade de aprendizagem até o encaminhamento com fins diagnósticos como forma de solucionar o fracasso escolar.

Foi observado que essas pesquisas supracitadas, estão relacionadas às universidades (Gráfico 3): PUC-Goiás (1), UNICAMP (1), UFC (1), PUC-SP (1), UNIMEP (1), UERJ (1), UFMG (1), UNESP (2), UFRGS (1), UFMS (1).

Gráfico 3 – Patologização and educação: quantidade de produções acadêmicas na pós-graduação e estabelecimentos de ensino (2019 a 2023)

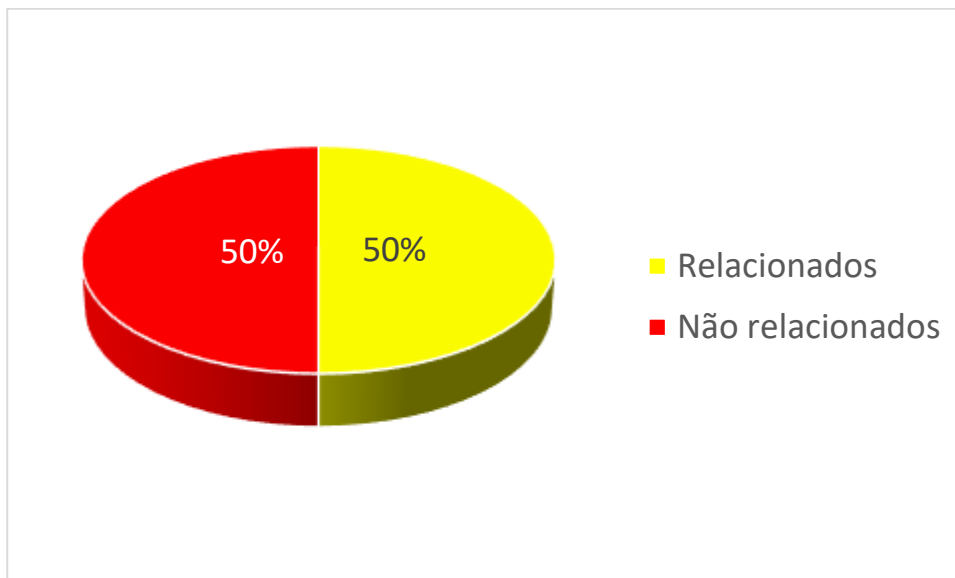


Org. BARBI, K. B. **Fonte:** BDTD, 2023.

No que tange os resultados sem relação (Gráfico 4) com o objeto de pesquisa em questão, totalizaram 12, sendo que 4 eram teses e 8 eram dissertações, cujos assuntos relacionados traziam questões de saúde, educação e psicologia de forma

geral, transexualidade e formação de professores, neste caso em específico, abrangendo outras discussões.

Gráfico 4 – Relação com o objeto de pesquisa (2019 a 2023)

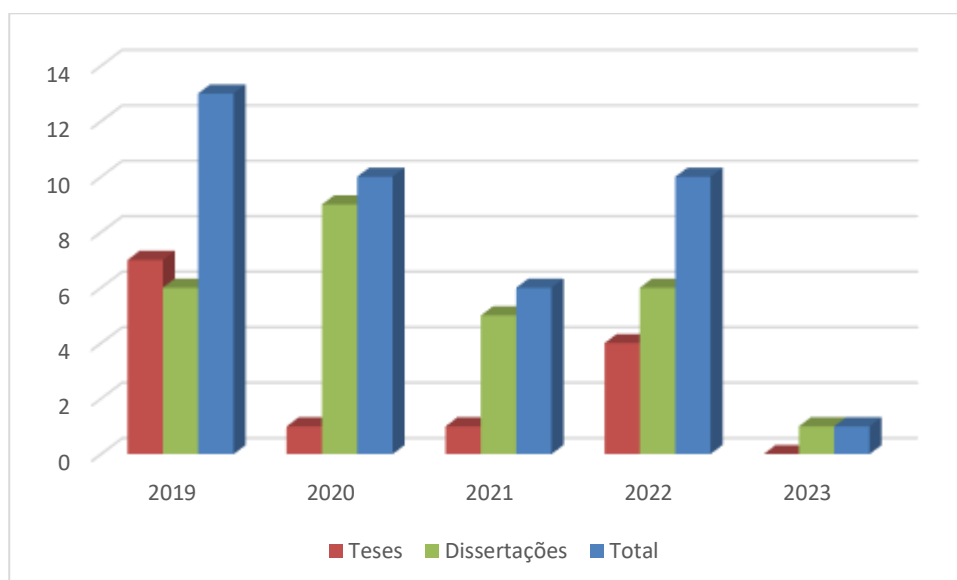


Org. BARBI, K. B. **Fonte:** BDTD, 2023.

As palavras que mais apareceram no descritor de patologização *and* educação, foram: fracasso escolar, psicanálise, patologização da educação, psicologia histórico cultural e subjetividade.

2.2 Pesquisa com os descritores medicalização *and* educação e seus resultados

Ao usar os descritores medicalização *and* educação no recorte temporal de 2019-2023, foram encontrados 83 resultados, sendo que 40 desses resultados possuem relação com o tema do levantamento bibliográfico. Desse total, 13 são teses e 27 são dissertações. Observou-se que neste espaço temporal, o ano que mais apareceu pesquisas relacionadas encontram-se no ano de 2019, com 13 pesquisas publicadas, sendo 7 teses e 6 dissertações (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Medicalização and educação (2019 a 2023)

Org. BARBI, K. B. **Fonte:** BDTD, 2023.

Essas pesquisas trazem em seus resumos reflexões tais como o aumento desenfreado nas últimas décadas pelo fármaco cloridrato de metilfenidato (Ritalina), substância prescrita no tratamento do TDAH, destacando que tem partido da escola a maioria dos encaminhamentos desses alunos ao serviço de saúde, objetivando-se assim, a investigação da desatenção e a hiperatividade manifestas por crianças e adolescentes no âmbito escolar por meio da compreensão de aspectos sociais e culturais que possam estar contribuindo na incidência de tais comportamentos e, portanto, no aumento de diagnósticos de TDAH.

A reflexão sobre a postura tradicional da educação que tem sido marcada por pressupostos que desconsideram o homem como sujeito histórico, valorizando a transmissão de conhecimento de forma memorística e acrítica, onde a diversidade cultural e a individualidade e suas características, bem como preferências e ritmos de aprendizagem, não são levadas em consideração, não respeitando a idiosincrasia e seu percurso de vida, o que tem levado aos diagnósticos como forma de adequação; diálogos sobre o conceito de produção do fracasso escolar e as engrenagens sociais responsáveis pela perpetuação da não-aprendizagem entre a classe trabalhadora, onde a sociedade produz o fracasso escolar, justificado pela crescente adoção do padrão medicalizante no ensino e saúde público, cuja tendência deste modelo biologizante, não atravessa só a infância e a adolescência, mas traz uma narrativa hegemônica, havendo indícios que associação aos interesses do capital, expressos

em projetos de leis que visam a institucionalização da medicalização da educação, prevendo o financiamento estatal das práticas medicalizante.

O papel da psicologia escolar e educacional frente as dificuldades de aprendizagem e a medicalização do ensino, a partir de uma contribuição da Psicologia Histórico Crítica; compreender a movimentação da lógica medicalizante nos documentos que servem como diretriz da Educação, em geral, e da Educação Especial, especificamente, a partir dos preceitos da análise documental e do paradigma indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, que traz a micro-história como um gênero de pesquisa que visa um recorte microscópico do seu objeto, a fim de compreender um universo social; discussão do poder da medicina e do ato médico na sociedade contemporânea a partir do olhar de Michel Foucault.

Pesquisas com alunos que já possuíam diagnósticos de dificuldade de aprendizagem e a criação de espaço de escuta e acolhimento a esses alunos, como forma de compreender suas perspectivas a partir dos diagnósticos; o diálogo da psicanálise frente a medicalização escolar; a partir do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolver e analisar mediações pedagógicas no processo de aprendizagem do conceito de medicalização na educação com estudantes de Pedagogia; análise da dificuldade do aprendizado da linguagem escrita apontado nos dados e resultados de avaliações e índices educacionais, tais como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o quanto esses dados atravessam o fomento da medicalização na escola.

O aumento dos diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) versus as transformações do mundo moderno que expõem as crianças a uma grande variedade de estímulos, onde o ambiente escolar acolhe comportamentos ou características infantis por um olhar patológico e confundidos com um possível comprometimento neurológico, aumentando consideravelmente a produção de diagnósticos desse transtorno em crianças em idade escolar e consequentemente a medicalização nos últimos anos.

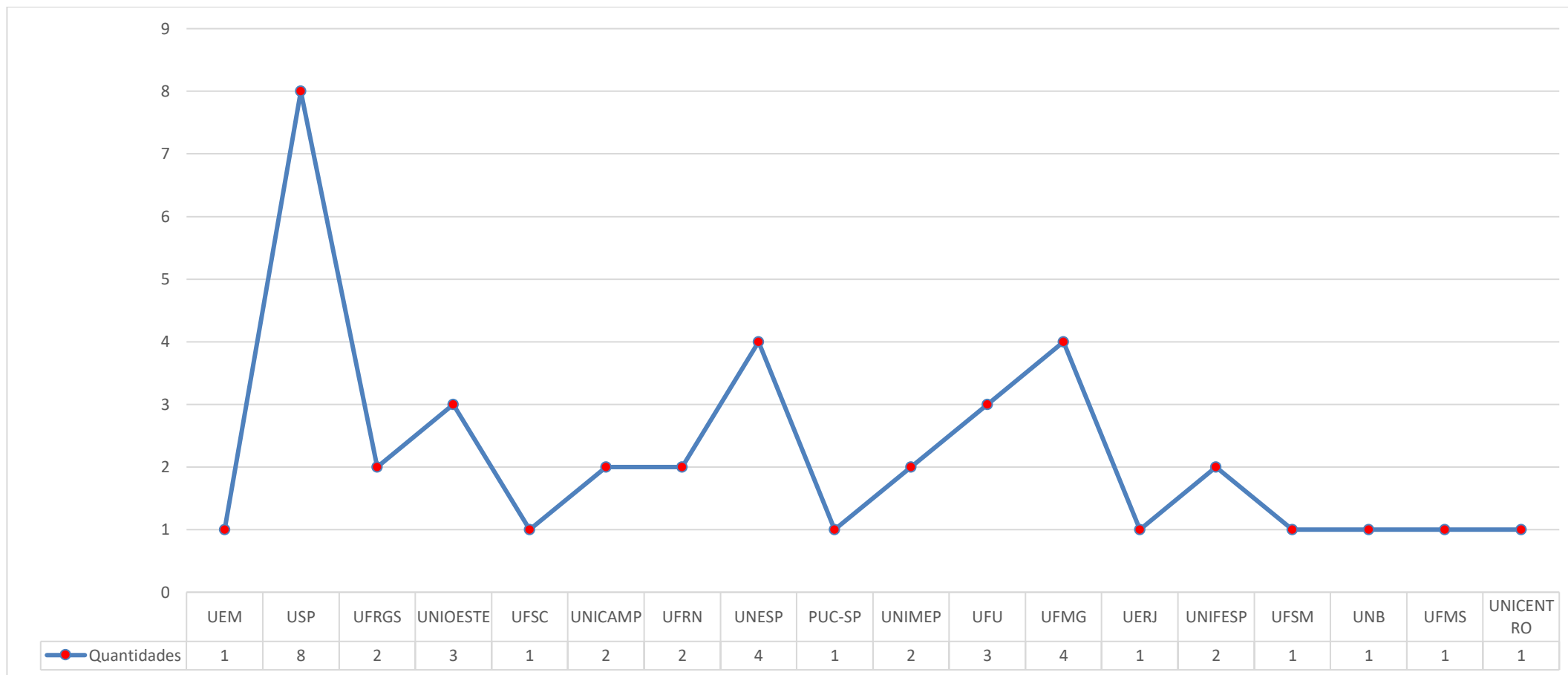
Discutir o papel e atuação do psicólogo escolar de forma que esse não compactue com práticas medicalizante das dificuldades de aprendizagem, e as contribuições da Arte na atuação do psicólogo escolar junto a profissionais da educação, buscando a compreensão e transformação do olhar-professor e de outros fatores (institucionais, relacionais, sociais, políticos) envolvidos na medicalização da educação; discussão sobre o conceito do fracasso escolar hoje nas redes de ensino

básica a partir do olhar de Maria Helena de Souza Patto como referência importante teórica neste tema; discussão histórica do fracasso escolar dentro da sociedade, o papel da instituição escola; discussão sobre os reais diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia e a contribuição desse movimento organicista para a medicalização na escola e da vida.

A análise do fenômeno da medicalização escolar e as mudanças de compreensão sobre essa dinâmica com professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede pública estadual; análise do discurso médico dentro dos ambientes escolares, como uma forma de encaminhamento aos serviços de psicopedagogia em busca de auxílio de professores de educação especial.

Foi observado que essas pesquisas supracitadas, estão relacionadas às universidades (Gráfico 6): UEM (1), USP (8) UFRGS (2) UNIOESTE (3) UFSC (1) UNICAMP (2) UFRN (2) UNESP (4) PUC-SP (1) UNIMEP (2) UFU (3) UFMG (4) UERJ (1) UNIFESP (2) UFSM (1) UNB (1) UFMS (1) UNICENTRO (1).

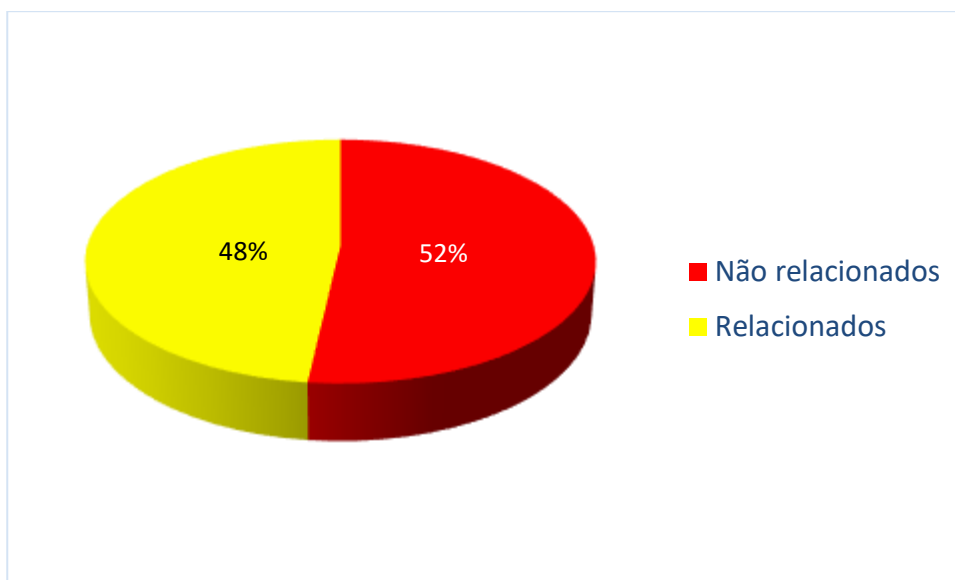
Gráfico 6 – Medicalização *and* educação: quantidade de produções acadêmicas na pós-graduação e estabelecimentos de ensino (2019 a 2023)



Org. BARBI, K. B. Fonte: BDTD, 2023.

Referente aos 43 resultados de pesquisas que não possuem relação com o tema em questão (Gráfico 7), 15 eram teses e 28 eram dissertações, cujos assuntos relacionados traziam questões de saúde, educação, psicologia, medicina de forma geral, ações farmacêuticas e formação de professores, porém em outros contextos.

Gráfico 7 – Relação com o objeto de pesquisa (2019 a 2023)

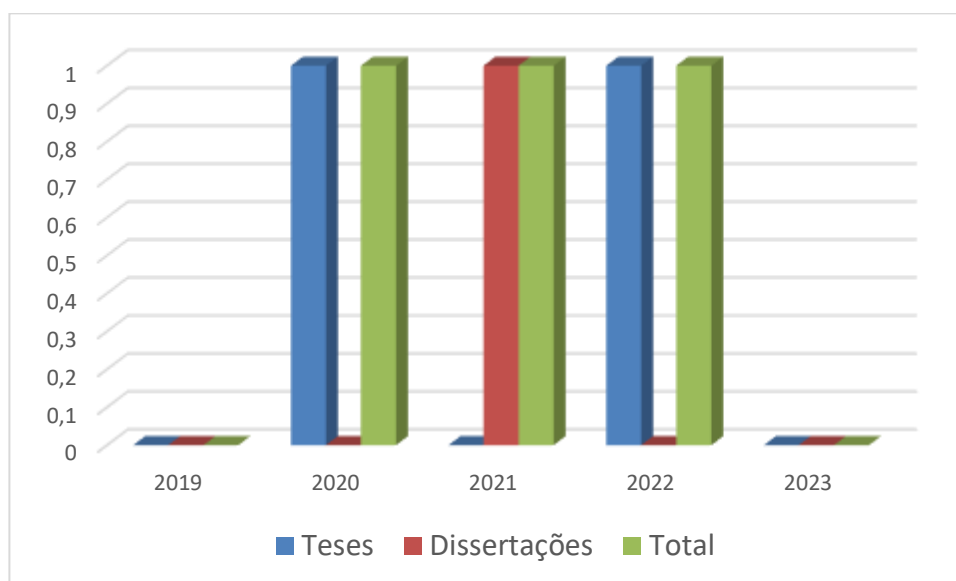


Org. BARBI, K. B. Fonte: BDTD, 2023.

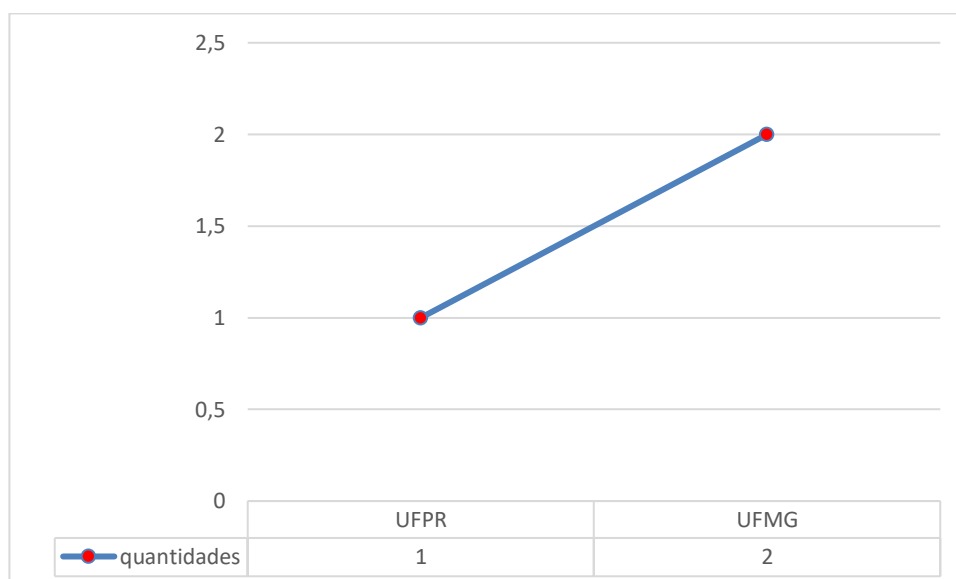
As palavras que mais apareceram no descritor de medicalização *and* educação, foram: medicalização, psicanálise, educação, psicologia histórico cultural, TDAH, medicalização da educação, queixa escolar.

2.3 Pesquisa com os descritores fracasso escolar *and* patologização *and* medicalização

Dentro da pesquisa com descritores: fracasso escolar *and* patologização *and* medicalização, foram encontrados 3 resultados nos períodos de 2019-2023 (Gráfico 8). As 3 pesquisas tem relação com os objetivos desse levantamento bibliográfico, sendo elas 2 teses e 1 dissertação. Pode-se observar que desse recorte, não houve um período anual que se sobressaiu em quantidade de pesquisas, ocorrendo (1) em 2020, (1) em 2021 e (1) em 2022. As universidades que apareceram nestas pesquisas foram (Gráfico 9): UFPR (1) e UFMG (2).

Gráfico 8 – Fracasso escolar and patologização and medicalização (2019 a 2023)

Org. BARBI, K. B. Fonte: BDTD, 2023.

Gráfico 9 – Fracasso escolar and patologização and medicalização: quantidade de produções acadêmicas na pós-graduação e estabelecimentos de ensino (2019 a 2023)

Org. BARBI, K. B. Fonte: BDTD, 2023.

Em relação aos resumos dessas pesquisas resultadas dos descritores fracasso escolar AND patologização AND medicalização, revelam o interesse em compreender a formação discursiva do pedagogo frente aos processos de patologização e medicalização no ambiente escolar, por meio da Análise do Discurso de método frances, buscando verificar a constituição dos sentidos em relação ao sujeito-aluno e

a possível reafirmação da forma-histórico capitalista; o discurso patologizante do fracasso escolar sob uma ótica da psicologia histórico cultural; e o papel da psicanálise e sua contribuição na discussão de modelos psicologizantes e medicalizantes no entendimento do fracasso escolar.

Nesta pesquisa em específico, as palavras que mais apareceram foi fracasso escolar, diagnóstico, análise do discurso, alfabetização.

2.4 Pesquisa com os descritores violência simbólica *and* fracasso escolar, violência simbólica *and* patologização e violência simbólica *and* medicalização e seus resultados

Foram realizadas mais três pesquisas, usando os descritores violência simbólica *and* fracasso escolar; violência simbólica *and* patologização e violência simbólica *and* medicalização. A escolha desses descritores visam realmente capturar uma associação do conceito bourdieusiano com o movimento de patologização e medicalização do fracasso escolar. Na primeira e segunda junção, não ocorreram nenhum resultado e no uso do descritor ‘medicalização’, resultou apenas uma pesquisa que refere-se a violência obstétrica.

Esses dados contribuem a pensar que o uso das perspectivas conceituais do sociólogo francês Pierre Bourdieu, mais precisamente a violência simbólica (Bourdieu, 1989) como forma de análise ao fenômeno do fracasso escolar vinculado ao movimento de medicalização e patologização dessas dificuldades, parece não estar presente como ótica de análise nas pesquisas indexadas na BDTD dentro de um recorte de 5 anos. Pode-se observar a presença marcante de uma análise desses fenômenos a partir da contribuição da Psicologia Histórico Crítica, da Psicanálise e de uma visão foucaultiana da medicalização da educação e o lugar que isso ocupa na sociedade contemporânea.

Outro fator interessante, é observar que o uso do descritor medicalização trouxe mais resultados que o descritor patologização neste recorte temporal. Esse fato pode estar relacionado ao que Collares e Moysés (2014) discutem na ampliação dos campos de conhecimento em busca de diagnósticos. Nos últimos anos, as portas dos consultórios neurológicos foram ultrapassados por outras de investigação, tais como psicologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, o que permitiu deslocar o conceito de “medicalização”, para “patologização”. Contudo, a ação médica

ainda perdura bravamente não só dentro da sociedade como lugar de saber e de conhecimento inquestionável, fomentado pelo Ato Médico, como irrigado dentro dos muros da escola, colocando o saber da medicina em detrimento às ações pedagógicas e relações de ensino-aprendizagem como forma de intervenção de ações medicalizantes.

Relevante observar que as universidades do Estado de São Paulo, nesse recorte temporal, ocuparam-se mais em pesquisas nesse tema, aparecendo a USP e a UNESP como as mais produtoras e em relação aos anos pesquisados, observou-se uma maior frequência de publicação em 2019, ano antecedente a pandemia do COVID-19 (2020) e, no ano de 2022, como resultado de pesquisas que já estavam em andamento antes da pandemia. Em relação ao ano de 2023 apareceram apenas 1 resultado de todas as buscas realizadas.

Dos assuntos mais presentes nessas pesquisas, a dificuldade de aprendizagem em crianças e adolescentes relacionadas ao movimento da patologização e medicalização do ensino, aparecem como um fenômeno em crescimento e disparador de diagnósticos, principalmente de dislexia e TDAH, e, o quanto essa dinâmica possa estar ligada a uma sociedade capitalista e de consumo, principalmente no uso de psicofarmacos tais como a Ritalina, descrita em nota de rodapé.

Esses resultados apontam para um panorama preocupante em relação à patologização no ambiente escolar, evidenciando como a medicalização tem sido uma resposta recorrente às dificuldades de aprendizagem enfrentadas por crianças e adolescentes. A crescente associação dessas dificuldades a diagnósticos como dislexia e TDAH, e o consequente aumento no uso de psicofármacos, como a Ritalina, revelam uma tendência de individualização dos problemas educacionais, deslocando o foco das condições estruturais e pedagógicas para o âmbito clínico e biológico.

Além disso, a concentração de estudos nas universidades paulistas e os picos de publicações em anos estratégicos refletem não apenas a relevância acadêmica do tema, mas também o impacto de eventos sociais e econômicos, como a pandemia de COVID-19, no ritmo das pesquisas. Essa oscilação na produção científica sugere que, embora o tema continue a emergir como objeto de análise, ele ainda carece de um enfrentamento mais sistemático e abrangente no cenário nacional.

Portanto, o desafio colocado às pesquisas futuras é superar a tendência de redução individualizante e avançar em abordagens que problematizem a

patologização como um reflexo das dinâmicas sociais, culturais e econômicas de nossa época. Isso implica tanto em questionar as práticas escolares que perpetuam desigualdades quanto em propor alternativas que reafirmem o papel da educação como um espaço de transformação social, e não de exclusão e controle.

Capítulo 3 - Trazendo um olhar bourdieusiano a mesa

“...Sala sem mobília
Goteira na vasilha
Problema na família
Quem não tem?
Procurando bem
Todo mundo tem
Só a Bailarina que não tem...”
Ciranda da Bailarina – Chico Buarque

No intento de compreender a violência simbólica incutida na patologização do fracasso escolar, para essa discussão conceitual, pensou-se em trilhar pela perspectiva de Pierre Bourdieu⁶ (1930-2002), sociólogo francês que se propôs compreender, não só as diferenças sociais, mas também as diferenças sócioeducacionais, sobretudo, as esferas sociais onde essas diversidades ocorrem, compreendendo o papel da educação dentro e para a sociedade.

Para Grenfell (2018), a posição bourdieusiana na análise das relações humanas e na explicação dos fenômenos sociais, não se faz suficiente olhar apenas o verbal ou a visibilidade do comportamento, mas faz-se necessário examinar o espaço social, ou o campo onde ocorrem as interações.

De acordo com Bourdieu, uma análise do espaço social significava não apenas *localizar* o objeto de investigação em seu contexto específico histórico, local/nacional/internacional e relacional, mas também interrogar os modos que geraram o conhecimento anterior do objeto sob investigação, quem fez isso e quais interesses foram servidos por essas práticas geradoras de conhecimento. (*ibidem*. p. . Grifo do autor).

Seu enfoque para a instituição escolar, foi mais enfático a partir da década de 1960 na França, contudo, se estendeu além do continente europeu e do tempo, sua ciência atemporal, pode ser aplicada nos diferentes lugares do mundo e em tempo hodierno. É nesse intento e sob este olhar, que se percorrerá ao longo dessa pesquisa.

Pierre Bourdieu se figurou como um dos nomes mais importantes da sociologia moderna e de amplo reconhecimento mundial. Apesar de sua formação inicial ter se dado na Filosofia (1950), ocorre um deslocamento acadêmico para Ciências Sociais,

⁶ Considerando a complexidade do pensamento e da análise da realidade feita por Pierre Bourdieu (THIRY-CHERQUES, 2006) não nos limitaremos a categorizá-lo dentro de um campo metodológico, de modo a não reduzir o referencial bibliográfico que se pretende trabalhar nesta pesquisa.

mais especificamente na Antropologia e Sociologia, após um período vivido na Argélia (1955-1960).

Sua trajetória de vida retrata um homem de origem simples e de condições modestas. Nascido em uma aldeia minúscula da França em 1930, era filho de camponeses, cujo pai não completou os estudos e sua mãe, estudou até meados da adolescência. Claramente, vinha de um berço modesto economicamente e privado de muitos acessos culturais, fato que pode ter corroborado para essa transição entre os campos de saberes ao longo de seus estudos, como uma forma de buscar práticas que melhor acolhessem e contribuíssem com seus posicionamentos e sua postura social.

Bourdieu inicia seus estudos em uma escola básica local e, logo passa a estudar em Liceu de *Pau*, permanecendo em condição de internato. Rapidamente, seu desempenho acadêmico o coloca no Liceu "*Louis-le-Grand*", em Paris, considerado uma das principais escolas preparatórias para alunos que desejavam entrar para as grandes *Écoles*. Sua primeira graduação em filosofia deu-se em 1955 na *École Normale Supérieure (ENS)*, cuja reputação era ter sido sede de graduação de Sartre e Beauviour.

Sua ida a Argélia para cumprimento de obrigações militares, lhe concedeu suas primeiras publicações retratando as condições sociais do país e as condições de guerra na época. A partir da década de 1960, quando ele retorna à Paris, é convidado a ser diretor de estudos na *École Pratique des Hautes Études*. É neste tempo que suas principais obras passam a ser escritas e publicadas, retrata Grenfell (2018).

3.1 Nem subjetivismo, nem o objetivismo: o terceiro caminho – a praxiologia

Um dos grandes desafios da teoria bourdieusiana, foi superar as abordagens sociológicas reducionistas associadas a uma visão subjetivista e objetivista das construções sociais. Dentro da sua teoria, o mundo social pode ser conhecido por três ângulos: o fenomenológico, o objetivista e o praxiologista.

Sob a ótica fenomenológica, representada na contemporaneidade pela Etnometodologia e pelo Interacionismo Simbólico, para o autor, a compreensão social é captada pela experiência vivida cotidianamente pelos membros da sociedade, de tal forma, que se descrevem as ações e interações sociais, mas não se questionam as condições objetivas que poderiam explicar o processo dessas interações, trazendo

uma concepção ilusória do mundo social, atribuindo uma certa autonomia aos indivíduos no que confere sua consciência na condução de suas ações e interações.

Contrapondo-se a esse pensamento, o objetivismo se propõe a romper com a experiência imediata, ultrapassando a consciência e a intencionalidade individual, sendo isso a condição primária para o conhecimento científico do mundo social. Contudo, para o sociólogo, o objetivismo conceberia a prática apenas como execução de regras, sem se aprofundar no processo de construção essas vão se constituindo no meio social, seu funcionamento, porque são produzidas e mantidas em sociedade.

Essa visão limitada, que reconhece as características organizadoras da estrutura, mas não investiga os processos pelos quais ela se forma e atua dentro das próprias práticas sociais, levaria à tendência de transformar a construção científica da estrutura social em algo fixo e isolado, quase como se fosse uma realidade independente.

Trata-se de escapar ao realismo da estrutura ao qual o objetivismo, momento necessário de ruptura com a experiência primeira e da construção das relações objetivas, conduz necessariamente quando hipostasia essas relações ao tratá-las como realidades já constituídas fora da história do indivíduo e do grupo, sem recair, no entanto, no subjetivismo, totalmente incapaz de dar conta da necessidade do mundo social: para isso, é preciso retornar à prática, lugar da dialética do *opus operatum* e do *modus operandi*, dos produtos objetivados e dos produtos incorporados da prática histórica, das estruturas e dos *habitus*. (Bourdieu, 2013, p. 86).

Para o sociólogo, ir para além do objetivismo e subjetivismo, era romper com uma prática social de causa direta e mecânica estruturalmente falando, os quais, em seu formato isolados, não possibilitaram instrumentos conceituais para compreender a relação entre si e sua ponte com as estruturas estabelecidas.

Finalmente, a terceira via seria o conhecimento praxiológico, tão defendido na teoria bourdieusiana, o qual mostrar-se-ia eficaz na solução entre a dicotomia do subjetivismo e do objetivismo.

O conhecimento praxiológico não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como o faz o objetivismo, mas buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos construindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas. (Nogueira e Nogueira, 2006, p. 26).

Um dos eixos principais da teoria bourdieusiana, é compreender o caráter estruturado das práticas sociais sem sucumbir ao subjetivismo, que mostram uma organização autônoma, consciente e deliberada pelos indivíduos sociais e, no

contraponto, pelo objetivismo, que reduziria à execução mecânica, externas e coisificadas.

Por esta ótica, segundo Grenfell (2018), Bourdieu inaugura o que ele nomeia de “Teoria da Prática”, onde as estruturas sociais (normas, valores, instituições, relações de poder) moldam e orientam as ações dos indivíduos, mas também são reproduzidas e transformadas por esses mesmos através das suas práticas cotidianas. Portanto, as ações dos indivíduos em sociedade não são pensadas apenas pelas regras já construídas e instituídas e nem pela tradição existencial de um suposto livre arbítrio, mas sobretudo por uma atividade híbrida da prática pessoal estrategicamente moldada socialmente, contudo, construída individualmente que assim formavam uma tendência comum, o que ele nomeou como “estratégia social”.

[...] todas as estruturas sociais – sejam subjetivas ou objetivas – são homólogas e constituídas pelos mesmos princípios socialmente definidores. Portanto, é possível analisar como as mesmas relações estruturais são efetivadas tanto no social quanto no individual através do estudo das estruturas de organização, pensamento e prática, e dos modos como elas constituem mutuamente umas às outras. (*ibidem*, p. 71).

Portanto, Bourdieu desenvolve uma sociologia reflexiva e em constante evolução, inaugurando um olhar sociológico pela prática social dos indivíduos que nela estão inseridos, chamados por ele de agentes sociais. Para tanto, debruçou-se à construção de forma veemente aos conceitos que vieram dar sustentação a seu olhar estruturalista e crítico da sociedade.

3.2 Dos principais conceitos da obra bourdieusiana – um arcabouço peculiarmente complexo

A obra de Pierre Bourdieu é extremamente vasta, não existindo uma ordem específica na construção dos seus conceitos, os quais, foram sendo ajustados à medida que aprofundou suas investigações e explorou novos campos de pesquisa, o que explica a presença dos mesmos conceitos em diferentes obras, contudo, com nuances e ênfases distintas, tornando-os aceitáveis e polissêmicos aos diferentes contextos e problemas empíricos dentro da sociedade.

Para esta discussão, levantou-se o contato com alguns conceitos primordiais que embasam a Teoria da Prática bourdieusiana. São eles *habitus*, campo, espaço

social, capitais e suas derivações (econômico, social, simbólico, cultural) e, por fim, a violência simbólica.

3.2.1 *Habitus* – a estrutura social desvelada

O conceito de *habitus* tornou-se um dos pontos nevrálgicos na teoria de Bourdieu e um dos mais controversos, por vezes, até mal interpretado ou compreendido. Esse conceito é trazido dentro da obra bourdieusiana de formas mais variadas e em várias publicações, mas todas irão trazer a mesma compreensão: um indivíduo que carrega uma memória social consigo e, será por ele e por meio deste que conduzirá suas ações no mundo em sociedade.

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (Bourdieu, 2008, p.22).

Formado pelas experiências sociais que vão sendo construídas desde a infância a partir das trocas familiares, escolares e comunitárias, o *habitus* torna-se um conjunto de disposições ou maneiras de ação, pensamento e sentimento, os quais são internalizados ao longo da vida. Experiências tais que, segundo Bourdieu (2013), concatenam o que se é, como se vê, como se enxerga o mundo, orientando e revelando como as pessoas se comportam em sociedade, podendo-o nomear assim como um “piloto automático social”, pois, sua ação é natural, internalizada, não demandando um uso intencional para que isso ocorra.

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (*ibidem*, p. 87).

Essa incorporação da prática nos sujeitos, entendido como um sistema de disposições duráveis, estruturadas de acordo com o meio social em que esses vivem e se originam, permite explicar a interligação das dimensões subjetivas com as objetivas, ou seja, a mediação entre a prática e a estrutura, por isso, poder-se-ia pensar que a praxiologia se origina do *habitus*.

Nos dizeres de Bourdieu as estruturações das práticas sociais não se dão de forma mecânicas, de fora para dentro, nem tampouco autônomas, conscientes e deliberadas, contudo, faz-se estruturadas a partir das propriedades típicas da posição social de quem a produz, poderia compreender o *habitus como uma estrutura estruturante das práticas sociais*.

As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem a produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação. (Nogueira e Nogueira, 2006, p.28).

Para Nogueira e Nogueira (2006), esse conceito traz uma relação dialética, entre a posição social e a origem internalizada do sujeito, sendo essa flexível e não mecânica. Apesar de não ser fixa, podendo mudar conforme vive-se novas experiências, de certa forma, ela também prende o indivíduo aos padrões e expectativas da origem social em que esse se oriunda.

Essa configuração internalizada seria ativada e passa a orientar as ações e percepções dos indivíduos em contextos que se distinguem, de certo modo, daqueles nos quais o *habitus* foi inicialmente constituído. Nesse sentido, o indivíduo seria compelido a adaptar suas predisposições duradouras, seu *habitus*, moldado em uma estrutura social prévia, à realidade específica em que se encontra inserido:

Essa estrutura incorporada seria colocada em ação, no entanto, ou seja, passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos, em situações que diferem, em alguma medida, das situações nas quais o *habitus* foi formado. O sujeito precisaria então necessariamente, ajustar suas disposições duráveis para ação, seu *habitus*, formado numa estrutura social anterior, à conjuntura concreta na qual age. (*ibidem*, p. 28).

Assim, a praxiologia de Bourdieu fica constituída por três eixos nevrálgicos que se cruzam e se articulam pelo conceito de *habitus*: a estrutura das posições objetivas; a subjetividade dos indivíduos; e as situações concretas de ação.

Essa estrutura internalizada pelo sujeito, permite a ele se posicionar e agir no meio social de forma tal que se expressa, ainda que inconscientemente, membro de um grupo ou classe social que ocupa em uma posição determinada nas estruturas sociais. Sem saber, o indivíduo colabora e reproduz as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado. (Bourdieu, 2013).

Segundo a teoria bourdieusiana, essas ações escapam sua objetividade à consciência, os indivíduos agem de tal forma mesmo sem se aperceber de que estão reproduzindo as ações de um grupo, exercendo assim o domínio, a violência, o poder, a economia, frequentemente sem intencionalidade.

As marcas de sua posição social, os símbolos que a distinguem e que a situam na hierarquia das posições sociais, as estratégias de ação e de reprodução que lhe são típicas, as crenças, os gostos, as preferências que caracterizam, em resumo, as propriedades correspondentes, a uma posição social específica, são incorporadas pelos sujeitos tornando-se parte da sua própria natureza. A ação de cada sujeito tenderia, assim, a refletir e a atualizar as marcas de sua posição social e as distinções estruturais que a definem, não, em primeiro lugar, por uma estratégia deliberada de distinção e ou de dominação, mas principalmente, porque essas marcas tornaram-se parte constitutiva de sua subjetividade. (Nogueira e Nogueira, 2006, p. 30).

3.2.2 A Realidade social Segundo Bourdieu: o espaço social, os campos e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social)

Para seguir nas descrições dos conceitos, é importante ressaltar que a realidade social pela perspectiva bourdieusiana se dá por uma ótica das produções simbólicas que lhes constituem. Na construção dessa compreensão, Pierre Bourdieu foi atravessado pela síntese de três principais veias das tradições filosóficas e sociológicas, provenientes de Durkheim, do linguista Ferdinand Sausurre e fontes marxistas.

Uma compreensão dos sistemas simbólicos como estruturas estruturantes que organizam a percepção que os indivíduos possuem da realidade, bem como dos sistemas simbólicos como estruturas estruturadas, realidades organizadas em função de uma estrutura subjacente, respectivamente de Durkheim e Sausurre. Dos teóricos marxistas, extraiu a ideia dos sistemas simbólicos como instrumentos de dominação ideológica, recurso para legitimação do poder de determinada classe social.

Para Nogueira e Nogueira (2006), a invisibilidade à primeira vista das produções simbólicas, mostram-se como características fundamentais de sua participação indireta na reprodução das estruturas de dominação social.

Cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. (*ibidem*, p. 37).

3.2.3 Espaço Social – do macro ao micro

O uso do termo “espaço social” sempre foi uma ideia muito difundida e trabalhada dentro do campo da sociologia como metáfora genérica para descrever o pano de fundo dos fenômenos sociais. Contudo, para Bourdieu, esse conceito toma uma proporção mais específica e complexa, pois dentro da Teoria da Prática, esse quadro é relacional e multidimensional, organizando os agentes sociais de acordo com o volume e a composição de capitais que possuem, sendo definidas e estruturadas nas relações de um para com o outro.

Ao tomar como base os capitais supracitados, sejam econômicos, culturais, sociais ou simbólicos (que serão melhor descritos posteriormente), esses determinam as diferentes posições ocupadas por indivíduos e grupos dentro de uma sociedade, funcionando como espécie de campo de forças, onde as relações de poder e dominação se manifestam através das distâncias e proximidades entre os agentes, os quais buscam constantemente melhorar ou manter suas posições sociais lançando mão desses capitais. As lutas simbólicas demarcam e configuram esses espaços, nas quais os agentes procuram legitimar seus recursos e distinções, de acordo com os princípios de hierarquização predominantes, trazendo a ideia de uma estratégia social.

As posições dentro do espaço social são geradas pelas formas e quantidades de capital, tanto econômico, quanto simbólico, que são reconhecidas na sociedade nesse momento e pelos valores relativos atribuídos a configurações e volumes diferentes de capitais. Há uma distinção a fazer entre o conjunto de posições reconhecidas e as posições que são ocupadas. Nem todas as posições serão ocupadas em qualquer momento dado. Assim, cada indivíduo diferente com quantidades e configurações diferentes de capital terá um conjunto de posições disponíveis que são delimitadas pelo capital que possuem e pelas escolhas que fazem sobre seu desejo de qualquer posição particular – sua estratégia de campo. (Grenfell, 2018, p. 297).

Ao longo da construção deste conceito, o espaço social é impulsionado a contemplar uma visão muito mais sistêmica dessa estratégia social, não se atendo a redução de uma sequência de interações entre indivíduos (subjettivista), e desconstruindo a rigidez de uma posição fixa e isolada (objetivismo). Ao contrário, Bourdieu (2007), lança mão de uma ideia dinâmica e amalgamadora, onde as estruturas de relações objetivas e subjetivas passam a moldar as interações e as representações dos agentes envolvidos – o externo e o interno encontrando-se e manifestando-se no espaço social.

Agora não mais vistas de forma inexorável, as posições sociais passam a ser consideradas “estratégias sociais” dentro de um campo de disputas de dominação e poder, cujos agentes tornam-se protagonistas e coadjuvantes de forma simultânea e concomitante, defendendo e/ou conquistando um espaço de luta por forças e capitais.

Se, para escapar a ilusão subjettivista que reduz espaço social ao espaço conjuntural das interações, ou seja, a uma sucessão descontínua de situações abstratas, convém construir, como fizemos, o espaço social enquanto espaço objetivo - estrutura de relações objetivas que determina a forma assumida, eventualmente, pelas interações e pela representação concebidas pelos envolvidos em tais relações -, ocorre que deve ser superado o objetivismo provisório que, ao tratar as fatos sociais como coisas, reifica que ele descreve: as posições sociais que se apresentam ao observador como lugares justapostos, partes extra partes, em uma ordem estática, formulando a questão inteiramente teórica dos limites entre as grupos que as ocupam, são inseparavelmente localizações estratégicas, lugares a defender e conquistar em um campo de lutas. (Bourdieu, 2007, p.229).

A partir dessa perspectiva, o espaço social torna-se o palco de acomodação dos demais conceitos da teoria bourdieusiana, possibilitando uma leitura dinâmica das formações hierárquicas dentro da sociedade, conceitos tais, que vão se concatenando na construção de análise e compreensão do comportamento social pelas lentes de Pierre Bourdieu.

3.2.4 Campo e os capitais – estruturas de poder e dinâmicas sociais

Como pode ser visto até agora, a Teoria da Prática foi uma ruptura e ao mesmo tempo ampliação dos pensamentos rígidos do objetivismo e do subjettivismo, olhando para os fenômenos sociais de forma multifatorial e sobretudo, relacionais.

Parafraseando Bourdieu, compreende-se as interações entre os indivíduos – agentes sociais – para além do que se diz e do que se vê, em que as manifestações

dentro da sociedade passam a ser analisadas e observadas dentro de um espaço social. O campo, enquanto conceito, designa este espaço como um loco simbólico estruturado, onde agentes e instituições ocupam posições determinadas pelas relações de poder, revelando as dinâmicas de luta e competição dentro de áreas específicas da vida social, como o campo educacional, artístico, político, entre outros.

Cada campo possui suas próprias regras, cujos preceitos vão sendo constituídos pelos capitais que ali são objetivados (os quais serão expressos a seguir), assim, os agentes estão posicionados de acordo com os capitais que possuem e as estratégias que utilizam para manter ou modificar sua posição. Nesse sentido, fora por meio desta compreensão conceitual, que Bourdieu passou a explicar as diferentes formas que os agentes têm de se relacionar em diferentes áreas da vida – as estratégias sociais têm tempo e espaço.

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses. (Bourdieu, 1989, p. 135).

Ao descrever o conceito em questão de forma polissêmica em suas obras, Bourdieu costuma retratá-lo como sendo uma analogia à um campo de futebol, cujas regras estabelecidas pelos capitais, conduzem seus jogadores (agentes) junto aos seus objetivos nessa disputa. Para além dos alvos almejados a serem alcançados por meio dos capitais utilizados, o embate de forças simbólicas também exerce a manutenção e a perpetuação do poder hegemônico estabelecido pelos dominantes.

Portanto, o campo se revela como uma arena de conflitos e trocas simbólicas, onde os agentes buscam acumular e converter capitais, sejam esses econômico, cultural, social ou simbólico, objetivando-se a galgar uma posição dominante ou manter a sua posição já consolidada, sendo estes capitais os norteadores das regras e desveladores na compreensão das estratégias empregadas por diferentes agentes dentro deste espaço simbólico.

Importante ressaltar, que segundo Grenfell (2018), dentro desta perspectiva, o campo e o espaço social não se pode ser compreendido de forma isolada, mas sim metodologicamente por uma tríade de conjunto, onde espaço social, inculcado de campo e *habitus*, geram a prática - equação essa que resulta em uma teoria da prática,

cujos agentes são o amálgama do interno constituído socialmente, com seu externo, também de influência social.

3.2.4.1 Capital – econômico, social, cultural e simbólico

Outro ponto importante dentro do arcabouço de conceitos bourdieusiano trata-se dos Capitais. Para melhor compreendê-los, é importante pensá-los como instrumentos que definem o estado das relações de força e pelos quais se estabelecem os poderes e as oportunidades nos espaços sociais e por conseguinte no seus campos.

O uso da palavra Capital tem seu pensamento vinculado a uma compreensão da teoria marxista do conceito, onde refere-se a ideia de uma sociedade capitalista, em que capital se refere ao trabalho acumulado em sua forma materializada, ou incorporada, corporificada. Contudo, para Grenfell (2018), a teoria bourdieusiana caminhou para o distanciamento desse entendimento estritamente mercantilista, para ampliar uma noção de trocas e avaliações culturais, na qual, a permuta econômica é apenas uma das configurações possíveis de acumulação de capitais e, muitas vezes, de forma transubstanciadas do próprio capital econômico.

Nas disputas de poder e posição social, seja na conquista ou na manutenção das mesmas, o Capital torna-se instrumento de luta e também de alvo, pois o sucesso da força neste espaço social emergido de guerra simbólica, dependerá do capital acumulado pelo indivíduo (agente) em suas diferentes espécies.

No livro “O Poder Simbólico”, Bourdieu sugere que o capital, em suas variadas formas, funcione como um recurso acumulável que proporciona poder e vantagens, sendo uma força que existe personificada materialmente ou incorporada e que proporciona, em diferentes campos sociais, poder e posição privilegiada. Assim discorre:

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as frações dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, tem em vista impor a legitimidade da sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes por acréscimo, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detém por delegação; a fração dominada (letrados ou intelectuais e artistas, segundo à época) tende sempre a colocar o capital específico a que ela serve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização. (Bourdieu, 1989, p. 12).

Distanciando-se apenas de uma dimensão monetária de acúmulo de bens, na teoria da prática, Bourdieu traz a categorização de vários tipos de capitais, contudo, faz-se necessário ressaltar que dentro de sua obra, a importância do capital econômico, o qual, para ele, se faz primordial como porta entreaberta no acesso de muitos outros capitais.

No que tange a esse conceito, apesar de mais tangível e tradicional nas dinâmicas sociais enquanto acúmulo de recursos financeiros, salariais e patrimoniais que um indivíduo ou grupo possui, revela-se direitos de propriedade que podem ser imediatamente convertidos em dinheiro ou em instituições econômicas que proporcionam vantagens financeiras diretas, aos quais, atribuem-lhe a responsabilidade geradora direta de desigualdades, pois, se destina o acesso aos bens materiais, de reprodução e manutenção das classes abastadas. (Bourdieu, 2007; Naulin e Jourdain, 2017).

Em se tratando do capital social, esse abarca os relacionamentos e conexões que proporcionam apoio e recursos aos agentes e aos grupos, compondo uma rede durável de relações, de conhecimento e reconhecimento de papéis e de poderes, podendo ser mais ou menos institucionalizados. Segundo Bourdieu (2015), quanto mais ampla essa rede de apoio e de influências, mais o indivíduo pode se utilizar disso para se mobilizar socialmente, isto é, maior magnitude de capital social, maior amplitude de vantagens poder-se-á adquirir neste espaço social.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas e de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidades no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. (Bourdieu, 2015, p.75).

A matemática bourdieusiana é muito clara em analisar que, no saldo generoso de capital social de um agente, esse faz-se totalmente proporcional à extensão da rede de relações que ele possui e, nesta soma, o resultado é infalivelmente uma mobilização social que lhe permitirá a um volume maior de capital econômico, cultural e simbólico.

Outro capital tão importante quanto, principalmente para compreensão dos demais capitais, é o capital cultural. Na Teoria da Prática ela corresponde aos recursos culturais que permitem ao agente social apreciar os bens e as práticas que, segundo o sociólogo, irá nomear como cultura erudita, isto é, a cultura que socialmente é validada como a nobre, valorosa e apreciada pela hegemonia dominante.

Bourdieu inaugura a noção deste conceito em sua obra “A Reprodução” para discutir e analisar as desigualdades escolares e associa a falta de acesso ao capital cultural como responsável nessa distinção dentro da seara escolar, produzindo uma análise dos alunos cujas origens sociais e classe social apresentavam maior ou menor proximidade com a cultura erudita – essa exigida e apreciada pela instituição de ensino, colocando os alunos de origem menos abastadas em lugares subalternos ou às margens do que o ensino pode oferecer.

Em sua obra, Bourdieu (2015), discorre o conceito sob três configurações: sendo o capital cultural incorporado, capital objetivado e finalmente o capital institucionalizado.

O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas que constituem indivíduos ou realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (*ibidem*, p. 82, grifo do autor).

Ao se falar do estado incorporado, há de se pensar em tempo de assimilação e de inculcação - termo muito usado na obra bourdieusiana, o qual remete a ideia corporal de aquisição de um bem. Quando o indivíduo se põe a estudar, aprender, a ter acesso a informações, seja no seio familiar ou por meio da escolaridade, é tempo pessoal e individual de obtenção, o qual não poderá ser feito por outrem, a não ser por ele mesmo. “Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se e ‘cultivar-se’). (Bourdieu, 2015, p.83).

O capital cultural é um bem idiossincrático de acumulação, o qual, o sociólogo o descreve sobre a impossibilidade de ajuntamento para além de uma singularidade biológica do indivíduo, assim, como torna-se impossível sua transmissão hereditária, ou seja, esse capital “morre para o filho em seu nascimento, e com àquele que parte

da vida para a morte” - fosse assim uma analogia poética do seu raciocínio de funcionamento.

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferente de dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. (Bourdieu, 2015, p. 83).

Interessante pensar, que a aquisição do estado incorporado do capital cultural possui uma correlação de grande magnitude com o capital econômico, pois, quanto mais condições financeiras uma família tem para subsidiar o filho, tanto precocemente, quanto para que haja tempo e condições de acesso às informações, ao conhecimento erudito, leitura, eventos culturais, mais ensejo de aquisição esse sujeito terá; o tempo livre que sua família lhe assegura economicamente, mais tempo de acumulação poder-se-á ter quanto haja condições biológicas para isso, Parafraseando: filho de peixe, peixinho poderá - muito provavelmente – tornar-se.

Ao se tratar do capital cultural objetivado, esse refere-se ao acúmulo de cultura em sua forma objetual, ou seja, acesso a bens como livros, discos, filmes, pinturas, monumentos, teatro, cinema, viagens, etc.; isto é, uma aquisição material da cultura, em seu estado personificado. Logo, ele pode ser transmitido em sua materialidade. Contudo, nessa discussão, Bourdieu (2015), faz questão de ressaltar que para que se enxergue um capital cultural objetivado, faz-se necessário ter capital cultural incorporado primeiramente, do contrário, um indivíduo pode herdar uma biblioteca riquíssima de obras raras e caríssimas por exemplo, e achar tudo aquilo um grande entulho e estorvo, e, acabar no desejo de tornar essa tonelada de livros em uma grande fogueira.

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que – como bem mostra o exemplo da língua – permanece irreduzível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (ou seja, ao capital cultural incorporado). (*ibidem*, p. 86).

Finalmente, o capital institucionalizado, é uma das manifestações mais refinadas do capital cultural, e se refere à legitimação formal e objetiva do

conhecimento e competências por meio de títulos e certificações acadêmicas. Galga-se através deste, um lugar e um papel social por aquilo que se formou, graduou e estudou, possibilitando o reconhecimento dentro da sociedade por esse bem. Diferente das outras formas de capital cultural – o incorporado e o objetivado – o institucionalizado assume uma dimensão que transcende o domínio individual ou privado, sendo regulado e reconhecido por instituições como escolas, universidades e órgãos profissionais.

De fato, a tendência da disposição culta para a generalização é apenas a condição permissiva do esforço de apropriação cultural que está inscrita como uma *exigência* objetiva na filiação da burguesia e, deste modo, nos títulos que abrem o acesso aos direitos e deveres da burguesia. Eis porque convém deter-se, em primeiro lugar, no efeito, sem dúvida, mais bem dissimulado da instituição escolar, ou seja, aquele que produz a *imposição de títulos*, caso particular do *efeito de atribuição estatutária*, positiva (enobrecimento) ou negativa (estigmatização), que todo grupo produz ao fixar os indivíduos em classes hierarquizadas. Diferentemente dos detentores de um capital cultural desprovido da certificação escolar que, a todo o momento, podem ser intimidados a apresentar seus comprovantes, por serem identificados apenas pelo que fazem, simples filhos de suas obras culturais, os detentores de títulos de nobreza cultural - neste aspecto, semelhantes aos detentores de títulos nobiliárquicos, cujo ser, definido pela fidelidade a um sangue. (Bourdieu, 2007, p. 27).

Diferente de outras formas de capital cultural, o institucionalizado traz o título acadêmico uma possibilidade de quantificação, o que permite ser comparado, qualificado e transferido no mercado de trabalho como uma moeda cultural, pois, possibilita o reconhecimento oficial e público de competências, o qual em sua forma incorporada, dificilmente poderia ser mensurada, o que Bourdieu (2007), nomeou como “institucionalização da competência”.

Os títulos ganham selos de aprovação validados socialmente, e, quanto mais reconhecidas essas instituições que lhes fornecem, maiores são os prestígios, aprovações e aberturas de acessos dentro do espaço social e, sobretudo, poder-se-á transitar nesse campo de disputa simbólica pelo poder e adquirir outros capitais, principalmente o econômico e o social.

O processo de certificação acadêmica enquanto bem acumulado, ganha legitimidade simbólica, pois, não se trata apenas de carregar consigo conhecimento

personificado em títulos⁷, mas na aceitação e validação dentro da sociedade, como indicador de *status* e força social. (Bourdieu, 1989).

Portanto, ao trazer o capital cultural institucionalizado à discussão, é trazer consigo tantos outros capitais, pois uma vez adquirido, este pode ser convertido em outros, tais como econômico, social e simbólico, reforçando a dominação das classes aos privilegiados e perpetuando um ciclo de desigualdades.

Por fim, ao falar do capital simbólico, é discursar sobre o prestígio social como moeda de troca e de poder, o qual dentro da teoria bourdieusiana, se apresenta como a aglutinação do capital econômico e cultural validados e reconhecidos, exercendo o domínio sobre os que estão dispostos a lhe dar créditos a essa influência.

Esse conceito, representa a forma do poder social baseada no reconhecimento e na legitimação que os agentes sociais atribuem a certos valores, posições ou práticas dentro de um campo - o qual se encontra no espaço social. Invisível à primeira vista, o capital simbólico opera de maneira implícita, reforçando estruturas de poder e dominação de maneira sutil, pois depende do reconhecimento coletivo para existir, em contrapartida, apesar de sua ação simbólica, a influência dentro de uma sociedade capitalista pode ser também uma estratégia de acumulação.

[...] certamente não teriam deixado de perceber a operação central desse processo, isto é, a reconversão do capital econômico em capital simbólico, que produz relações de dependência economicamente fundadas, mas dissimuladas sob o véu das relações morais. (Bourdieu, 2013, p.204).

Logo, entende-se que o capital simbólico não é apenas uma força de resistência física ou econômica, mas uma eficácia que opera por meio de categorias de percepção e julgamento socialmente aceitas e construídas pelos agentes e para os agentes sociais. Desse modo, ele atua como um dos principais mecanismos de reprodução social, mascarando as relações de dominação por meio da legitimação simbólica.

Visto todos esses capitais dentro da Teoria da Prática de forma pormenorizadas, faz-se importante entender que dentro do espaço social os indivíduos e suas classes sociais podem ser mais ou menos dotados de cada uma dessas espécies de capitais, não existindo uma única forma de acumulação no seio

⁷ o que de fato pode ser uma grande falácia, uma vez que é sabido de muitas universidades de renomes e pagas, cujas favorecem àqueles que possuem capital econômico, mas não de fato tiveram um capital incorporado, levando-os a adquirir um título não por terem conhecimento, mas condições financeiras para tê-los.

da sociedade. Ao contrário, quanto mais diversidades de capitais houver, mais desigualdades terá, ainda mais se essas formas vierem de “braços dados em pares”, mais força de acumulação e de dominação existirá.

3.2.4.2 Violência simbólica – o domínio consentido e legitimado

Dentro da teoria bourdieusiana, fica claro como seu autor se ocupou em descrever de forma praxiológica o funcionamento da sociedade e sua constituição dentro do espaço social. Ao entrar em contato com o arcabouço de conceitos-chaves de Pierre Bourdieu, um dos conceitos mais polivalente trata-se da violência, que em sua teoria é trazida como simbólica.

Falar de violência sempre é um campo muito extenso e cheio de ramificações, pois elas podem se manifestar das mais variadas formas, é sabido. Contudo, dentro do olhar deste sociólogo, a violência ganhou uma ramificação que a transveste e se mascara, não mais por uma ação de violência visível e quase sempre de domínio físico, mas de uma de ação consentida e sobretudo, legitimada socialmente.

Para melhor compreender esse conceito, Bourdieu traz em sua teoria como as desigualdades sociais e suas estruturas hierárquicas vão se engendrando, tão logo como o sofrimento que dela se origina, trazendo a ideia de um sistema de dominação, o qual é produzido e mantido primeiramente, não por forças físicas, mas por uma dominação simbólica, cujo resultado, ele nomeia como violência simbólica.

Para Grenfell (2018) os sistemas de dominação e suas hierarquias, têm sua reprodução à medida que os dominantes e os dominados têm a legitimidade desses sistemas, portanto, sentem-se validados a agirem segundo seus próprios interesses dentro desse contexto.

Bourdieu (1989), traz que os sistemas simbólicos impõem e legitimam a dominação, sendo instrumentos de função política, assegurando o poder de uma classe sobre a outra, reforçando as relações de força que as fundamentam, nesse sentido, segundo o próprio sociólogo utilizando-se de Weber, contribuem para a “domesticação dos dominados”.

Os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social).

supõe aquilo que a que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (*ibidem*, 1989, p. 09).

Essa imposição do dominante sobre o dominado, onde sua cultura é colocada como de maior valor, única e verdadeira, chamada de arbitrário cultural, segundo a teoria de bourdieusiana, configura assim o conceito de violência simbólica.

Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação fazendo-as assim serem vistas como naturais.[...] A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor para pensar sua relação com ele, de mais que instrumentos de conhecimentos que ambos tem em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural. (Bourdieu, 2023, p.64).

Nesta dinâmica, o poder simbólico não é reconhecido enquanto violento, pois, a sua força de ação encontra-se nas relações de sentido (deslocação), logo, manifestam-se mascaradas e legitimadas como tal e a violência que elas encerram, não dispensam a energia física do embate.

Na teoria bourdieusiana, a configuração deste campo ideológico dominante, automaticamente ganha uma estrutura homóloga ao campo de luta de classes em questão, e esta homologia entre os campos, faz com que as lutas por aquilo que está em jogo fiquem eufemizadas, e, nessa correspondência, o discurso dominante tende a impor a ordem estabelecida como natural e transvestida de estrutura ajustadas ao que se espera socialmente.

[...] no interior de cada um dos subespaços, os ocupantes das posições dominantes e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas (sem por isso constituírem necessariamente em grupos antagonistas). (Bourdieu, 1989, p.153).

Por este ângulo, o poder simbólico tem a força de construção pela enunciação de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, gerar movimentos sobre ele, sem lançar mão da força física ou econômica, contudo, se obtém o equivalente do mesmo graças ao efeito específico de mobilização, o qual se faz reconhecido como arbitrário.

A constituição do poder simbólico, se dá na relação entre quem exerce o domínio ideológico e quem a ela se submete, estabelecido na própria estrutura do

campo que se produz e reproduz este poder, emergindo a violência de forma transvestida e legitimada.

Assim, a violência simbólica é uma forma geralmente não percebida de violência, pois, comumente é absorvida pelos membros da sociedade como naturalizada, o que exacerba o sofrimento, uma vez que incutida, dificilmente se apercebe e segue perpetuando os sistemas simbólicos, ao contrário, mostra-se eficaz na manutenção da hierarquia social e seu poder de dominação.

3.3 Pierre Bourdieu e a Escola – um diálogo essencial e controverso

Com posições veementes e de postura crítica, Bourdieu sempre foi reconhecido por burlar as fronteiras disciplinares e por se interessar pelos mais variados fenômenos, desde religião, arte, escola linguagem, mídia, o que lhe permitiu usar das mais variadas formas de métodos e técnicas de pesquisa, como observação etnográfica, estatísticas, questionários, fontes documentais, material publicitários entre outros. Assim, falar do âmbito escolar e seu papel social sem trazer a ótica bourdieusiana, torna-se uma tarefa quase improvável.

Mesmo nos dias de hoje, quando a geração atual de sociólogos questiona o suposto determinismo das análises de Bourdieu, e parte em busca de novos horizontes teóricos e de novos desafios – como, por exemplo, o de conhecer os “efeitos” do estabelecimento de ensino, da sala de aula e do professor sobre as desigualdades escolares -, é ainda a teoria de Bourdieu que constitui sua principal referência. (Nogueira e Nogueira, 2006, p.12).

Ainda em meados do século XX, permeava a ideia tanto nas teorias quanto no conhecimento empírico, do papel otimista da educação frente às desigualdades sociais e de sua função catalizadora na superação do atraso econômico, cujo papel teria o poder transformador da sociedade em um lugar mais justo, moderna e democrática, ou seja, fundamentada em meritocracia, centrada na razão, no conhecimento científico e na autonomia individual.

A gratuidade da escola pública, carregava consigo o ideal de acesso à educação, garantindo assim o princípio da igualdade e da oportunidade entre as pessoas.

Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacam por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na

hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (Nogueira e Nogueira, 2006, p.12).

Ocorre então a partir de meados dos anos 60 uma crise profunda desse entendimento, onde a reinterpretação do lugar do papel do ensino na sociedade, desloca-se do otimismo sustentado por décadas em favor de um posicionamento mais pessimista e não menos real.

No final dos anos 50, ocorreram várias divulgações de pesquisas, tanto norte-americanas, britânicas e até mesmo francesas que revelavam de forma muito clara o peso da origem social sobre os destinos escolares. Dados, que em um primeiro momento, não ocasionaram uma interpretação pessimista do papel educacional na sociedade, sendo considerado apenas um indicador passageiro de defasagem, e que poderiam, a longo prazo por meio de investimentos, levar a tão esperada igualdade de oportunidades diante da escola. Essas informações serviram de base para a compreensão de que o desempenho escolar não dependia simplesmente das competências individuais, mas também da origem social dos alunos, levando em consideração classe, etnia, gênero, local de moradia, etc.

Outro ponto interessante, que Bourdieu chamou de “geração enganada”, foi a constatação frustrante dos estudantes franceses com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho que acompanhou a massificação do ensino, decepcionando a compreensão de que, o acesso ao ensino formalizado, traria mobilidade social.

Frente a essa discussão iniciada sob este pano de fundo histórico da sociedade francesa, Bourdieu propõe uma nova forma de interpretar a escola e a educação, onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, Bourdieu passa ver a reprodução e legitimação das desigualdades sociais – dando origem ao livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron”, publicado na França em 1970.

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino

vivenciada nos anos 60, ganham uma nova interpretação.” (Nogueira e Nogueira, 2006, p.15).

É importante enfatizar, que pelo olhar da Teoria da Prática, o aluno não é um indivíduo isolado e apenas um sujeito endógeno, ao contrário, ele é um agente social, carregado de uma bagagem socialmente herdada, na qual fazem parte os capitais aqui já explanados. Se levar em consideração o conceito de capital cultural em sua versão incorporada, o qual é a manifestação e acumulação daquilo que fora fornecido em seu ambiente familiar e escolar, como os gostos por arte, música, cinema, domínio pela língua culta, bem como as informações sobre o mundo educacional e o lugar que a instituição de ensino ocupa naquela família, o peso deste capital cultural na construção das desigualdades educacionais, acabam prevalecendo, muito mais que o capital econômico.

[...] a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem de conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos e disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (a maneira de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta”) ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. (Nogueira e Nogueira, 2006, p.61).

Importante pontuar, que na perspectiva bourdieusiana, a escola para os alunos provenientes de lares favorecidos em capital cultural incorporado, o ambiente escolar torna-se um lugar semelhante e de continuação ao ambiente de educação familiar, ao contrário dos alunos menos favorecidos, onde o ambiente educacional torna-se estranho e até mesmo ameaçador.

A herança social trouxe uma adaptação às normas escolares, onde observa-se que a avaliação escolar atravessa a simples verificação das aprendizagens, mas cobra-se de fato, que os alunos tenham comportamentos eruditos, como estilo culto ao falar, ao escrever, ao se portar, que se mostrem adaptados a cultura legitimada pela sociedade e se mostrem intelectualmente curiosos, ativos e disciplinados. Essas normas de conduta que prevalecem como dominantes e legítimas, são obtidas por meio do capital cultural dentro da sociedade, e só podem ser amplamente atendidas por quem foi previamente socializado sob esses valores.

Numa formação social determinada, a ação pedagógica que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das ações pedagógicas, é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes. (Bourdieu, 1992, p.22).

Dessa forma, observa-se que a herança social construída pelos capitais no campo educacional, leva à adaptação das normas escolares de maneira quase imperceptível, onde a avaliação dos alunos transcende a simples verificação do aprendizado. Está engendrado neste entendimento, que os currículos e metodologias não visem um ensino que abarque a diversidade sociocultural, mas desvela a rigidez e um ensino de cunho hegemônico, que demonstrem expertise em conhecimentos nomeados eruditos, como o uso de um estilo culto na fala, na escrita e no comportamento, alinhando-se à cultura legitimada pela sociedade.

Aqueles que não possuem o capital cultural adequado, isto é, que não foram socializados sob esses valores hegemônicos, encontram-se em uma posição de desvantagem estrutural dentro do sistema educacional, conforme a citação literal abordada (1992, p. 22).

Nesse processo de imposição simbólica, não apenas a transmissão de um meio de conhecimento, mas um mecanismo de manutenção das hierarquias sociais, onde a cultura e os comportamentos legitimados pelo grupo dominante são naturalizados e exigidos dos sujeitos como condição para o sucesso escolar.

Tão certo assim, a violência simbólica contida nesse processo se torna, invariavelmente invisível e na mesma proporção danosa, pois consentida e inculcada socialmente, e longe de percebida como algo voltada ao físico, segue moldando o comportamento e as aspirações, não somente dos alunos, mas sobretudo dos educadores, de maneira a perpetuar as estruturas de dominação social.

Capítulo 4 - Procedimentos Metodológicos: os caminhos percorridos

*“Ajuntei todas as pedras Que vieram sobre mim
Levantei uma escada muito alta E no alto subi
Teci um tapete floreado E no sonho me perdi Uma estrada,
Um leito, Uma casa,
Um companheiro, Tudo de pedra Entre pedras
Cresceu a minha poesia...”*
Das Pedras - Cora Coralina

Para a produção desta dissertação, tendo em vista o tempo restrito do programa de Mestrado e lembrando que o município de Araras-SP dispõe de 49 unidades de ensino, escolheu-se como campo de estudo de 4 escolas desta rede, contendo fundamental I e fundamental II. O critério de escolha fora baseado na alta complexidade e potencialidade de demandas que chegam ao setor de psicopedagogia com queixas de dificuldade de leitura e escrita, provenientes dos 4º.s e 5º.s. anos e das salas de PEB 2⁸, mais especificamente, de língua portuguesa. Esses apontamentos do setor em relação às unidades que mais encaminham, são dados públicos que são fornecidos anualmente pelas psicopedagogas as unidades escolares, assim não infringindo nenhum sigilo e de acesso a todos.

Os critérios das queixas envolvem dificuldades extremas de aprendizagem, as quais permeiam a alfabetização de forma plena (leitura e escrita), onde a exigência curricular tem seu maior enfoque no último ano do fundamental I e necessárias para disciplinas de língua portuguesa do fundamental II, o que justifica assim a escolha das escolas e dos seus respectivos períodos.

Buscando contemplar os objetivos deste trabalho de abordagem qualitativa Teórico-conceitual e, tendo em vista que o acesso aos relatórios e triagens ao serviços de psicopedagogia podem conter informações delicadas dos indivíduos acompanhados, carecendo de sigilo ético, ficando assim impossibilitado seu uso para esta pesquisa, utilizou-se do procedimento-metodológico de Grupo Focal⁹ e entrevistas semiestruturadas como técnicas de coleta de dados para as discussões pretendidas.

Para o aprofundamento das percepções dos docentes escolhidos, sobre a compreensão que estes possuem do fracasso escolar a partir dos encaminhamentos

⁸ PEB – Professor de Educação Básica, podendo ser PEB 1 (equivalente a professores de 1º. ao 5º. ano) e PEB 2 (equivalente a professores do 6º. ao 9º. ano).

⁹ O vocábulo “Grupo Focal” será mencionado, durante toda a pesquisa, com a inicial “G e F” maiúsculas, por opção da pesquisadora.

dos alunos com dificuldade de leitura e escrita ao serviço de psicopedagogia, utilizou-se, à priori de Grupos Focais compostos de: 1 (um) Grupo Focal contendo de seis (6) a dez (10) professores de PEBs-1 ligados ao 4º. e 5º. anos e um grupo de seis (6) a dez (10) professores de PEBs-2 (de língua portuguesa).

Na intenção de compreender a atuação da psicopedagogia institucional da rede municipal de ensino de Araras-SP, bem como sua percepção frente às dificuldades de aprendizagem, mais precisamente na alfabetização e letramento, utilizar-se-á de entrevista semiestruturada com as duas profissionais do NATE¹⁰, bem como, para a contribuição da discussão frente a formação desses professores pelo Apoio Técnico Pedagógico (ATPs) da Secretaria Municipal de Educação de Araras-SP, selecionar-se-á dois ATPs, sendo um responsável pela formação dos 4ºs e 5ºs anos e outro responsável pela área de recuperação paralela, que atua tanto no ciclo I quanto no ciclo II.

O processo de desenvolvimento da pesquisa se propôs a acontecer em quatro etapas: levantamento bibliográfico, aplicação de Grupo Focal com professores de 4º.s e 5º.s anos de PEB I e de língua portuguesa PEB II, aplicação de entrevista semiestruturadas com as duas psicopedagogas do NATE e entrevistas semiestruturadas com dois ATPs da Secretaria Municipal de Educação de Araras-SP, a análise dos dados obtidos será realizado sob uma perspectiva conceitual bourdieusiana para a contemplação construtiva deste trabalho.

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico a fim de poder ter uma maior compreensão e aprofundamento do tema que abarca o fracasso escolar e a medicalização da educação e suas contribuições para as pesquisas no campo educacional.

Após o parecer favorável do Comitê de Ética para essa pesquisa, foi realizada a visita à Secretaria Municipal de Educação de Araras-SP com o objetivo de explicar a questão de pesquisa da dissertação e contatar a equipe de Apoio Técnica Pedagógica, a qual fica lotada no mesmo lugar. Após esse primeiro acesso, contactou-se as psicopedagogas do NATE para explanação da pesquisa e seus objetivos, bem como foi realizado o contato com as escolas selecionadas, de modo a ter uma conversa inicial com a gestão escolar e os professores que foram convidados. Esse

¹⁰ O serviço de psicopedagogia institucional está vinculado à Secretaria Municipal de Araras-SP, porém faz parte do NATE – Núcleo Apoio Técnico Pedagógico.

encontro foi feito tanto no período matutino quanto no vespertino, pois em ambos os períodos possuíam as salas mencionadas.

Neste momento, explicou-se o objetivo do estudo e a importância da participação desses profissionais para a construção desta pesquisa. Além disso, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente ao Grupo Focal (Apêndice A), para uma primeira leitura. Todos os profissionais aqui citados puderam escolher se queriam ou não participar do estudo. Caso optassem por participar, receberiam o termo autorizando sua participação, seja no Grupo Focal ou na entrevista semiestruturada individual, que para esses casos, teriam um termo diferenciado (Apêndices B e C).

Importante ressaltar que, a escolha da entrevista semiestruturada para as psicopedagogas e ATPS, foi devido a quantidade de integrantes selecionados, o que para a realização de Grupo Focal seria inviável, pois, segundo Gatti (2005) o uso deste método, demanda uma quantidade mínima de participantes para que haja fluidez nas discussões.

Faz-se importante pontuar que, a quantidade de encontros não ficou previamente estabelecida, estando atrelado aos momentos que esses acontecessem e, dessa forma, fez-se a quantidade necessária para se obter dados suficientes para a análise que se propôs.

As identidades dos participantes não foram utilizadas na pesquisa, mantendo dessa forma, sua identidade em sigilo. Tanto as conversas individuais, quanto as do Grupo Focal, foram gravadas em forma de áudio e isso consta no termo de consentimento e esclarecimento.

No caso do Grupo Focal, esse ocorreu apenas de uma forma, uma vez que, a quantidade de professores de língua portuguesa, não foi suficiente para ser considerado um Grupo Focal, tendo apenas uma adesão.

Durante essa única sessão, que teve a duração de 2 horas, houve o auxílio de uma assistente, a qual foi previamente escolhida e orientada de como seria efetuado o trabalho, que ajudou nas gravações e anotações necessárias. Posteriormente, os áudios captados por gravadores emprestados pela UNESP Rio Claro, foram transcritos e analisados por esta pesquisadora. Esses dados foram sistematizados e serão analisados buscando compreender suas falas e vivências, relacionando-as aos dados bibliográficos já pesquisados e a partir da perspectiva teórico-metodológica proposta por Pierre Bourdieu.

A partir de conversa prévia com os psicopedagogos, ATPS e com a gestão escolar e professores envolvidos para o encontro em grupo, estabeleceu-se uma data e local previamente escolhidos para a realização das entrevistas individuais e do Grupo Focal. Importante salientar: a escolha deste espaço para esses encontros, preconizou-se como um ambiente confortável que promovesse uma acústica ideal para que os diálogos fossem melhor gravados de forma audível para posterior transcrição.

Esse Grupo Focal foi norteado a partir de um roteiro de conversa semiestruturado (Apêndice D), formulado previamente, buscando dar aos participantes a liberdade de trazerem suas opiniões, concepções, ideias, valores, permeados de suas experiências sobre o tema que estava sendo discutido e proposto, de forma a estabelecer uma interação entre a pesquisadora (moderadora) e os integrantes do grupo.

No que tange às falas individuais dos demais profissionais, esses também foram norteados por uma entrevista semiestruturada e gravadas em áudio, sendo as das psicopedagogas (Apêndice E) e dos ATPs (Apêndices F e G).

Importante ressaltar: após o término da sessão de Grupo Focal, foi aberto para os integrantes se alguém desejasse conversar individualmente sobre o tema com o moderador do grupo, contudo, não houve procura nesse sentido.

4.1A pesquisa qualitativa: Grupo Focal e a entrevista semiestruturada

Segundo Minayo (2009), dentre as possibilidades de pesquisas, o modelo qualitativo se ocupa nas Ciências Sociais, a responder questões em um nível de realidade que não se poderia ou deveria ser quantificado, haja vista um universo de significados, motivos, atitudes, valores envolvidos que demandam essa perspectiva de investigação. Esse engendrado de fenômeno humano repleto de representações e relações, torna o objeto de pesquisa qualitativo e dentro dessa discussão, não cabe hierarquizar as abordagens, colocando-as em estado superior ou inferior à quantitativa, mas situando-a no lugar de sua naturalidade frente aos fenômenos que se propõe a investigar.

A construção de uma pesquisa de mestrado, para além de um corpo técnico e metodológico a ser pensado, é acima de tudo papel de esclarecimento e de comunicação, tanto ao próprio pesquisador, quanto para àqueles que de sua pesquisa

possam usufruir, colocando-se a responder aos questionamentos que se propõe a investigar. Logo, a apresentação de um projeto de pesquisa, permite ao pesquisador, assumir um papel público de responsabilidade com a realização do que está sendo prometido.

O projeto ajuda também a mapear um caminho a ser seguido durante a investigação. Podemos, assim, antecipar cenários e criar um plano de trabalho. Isso permite ao pesquisador planejar e administrar cada etapa da investigação e os esforços, recursos e empreendimentos que serão necessários. (Deslandes, 2009, p. 34).

O campo de atuação em uma pesquisa qualitativa, demanda uma abertura e aproximação muito maior do pesquisador com seu objeto a ser investigado. É nesse contato mais próximo daquele que pesquisa com a realidade pela qual se originou sua questão de investigação, que se construirá seu conhecimento empírico e de grande importância nesta pesquisa social (Minayo, 2009).

O objeto de estudo dentro da pesquisa qualitativa, vai se constituindo teoricamente enquanto componentes, fazendo parte de uma relação de subjetividade e interação social com o pesquisador. Há várias formas e técnicas para realizar essa interação no campo - que, aliás, torna-se imprescindível em uma abordagem qualitativa, sendo um dos principais instrumentos: a observação e a entrevista.

As fontes de informações dentro de uma pesquisa, podem vir de nível primário, tais como documentos, estatísticas, censos, registros, atestados, e de forma secundária, ou seja, subjetivas, coletadas diretamente na construção do diálogo com o outro, onde o sujeito entrevistado fornece seu pensamento, seus valores, suas ações e percepções de determinada realidade. “Os cientistas sociais costumam determinar esses últimos [*fonte secundária*] de dados “subjetivos”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa.”. (Minayo, 2009, p. 65, grifo nosso).

As entrevistas, para além de uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, se apresentam em seu sentido mais amplo, como forma de comunicação verbal mais utilizada em pesquisas de campo no meio científico. Segundo a autora, a maneira como cada entrevista se configura e para qual objetivo ela é formulada, define sua caracterização. Uma formulação de um questionário mais estruturado, onde o informante fica condicionado a dar respostas formuladas pelo investigado, nomeia-se “sondagem de opinião”. Um roteiro que reúna perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discordar do tema, das indagações formuladas, nomeia-se como “entrevista semiestruturada”. Na construção de questões totalmente

abertas, buscando uma maior profundidade das reflexões, nomeia-se “entrevista aberta ou em profundidade”. Quando se busca apenas esclarecer um tipo de questão, pode-se usar a “entrevista focalizada”. (Minayo, 2009).

A escolha pela entrevista, deve levar em consideração a importância da técnica como forma de acesso e essa escolha é uma forma fidedigna de se atingir o objetivo da pesquisa, onde somente os sujeitos selecionados poderiam ser capazes de emitir opiniões concretas a respeito de determinado assunto.

No que tange às entrevistas semiestruturadas, por buscar um aprofundamento das questões de forma a deixar seu interlocutor livre em suas reflexões e tendências, essas deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos subjetivos e amplos, levando ambos a um relacionamento recíproco e de confiabilidade. Quase sempre, esses questionários semiestruturados avaliam valores, atitudes, posicionamentos, alinhados com fatos e seus comportamentos. Para isso, exige-se que as questões sigam uma formulação flexível; a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente. Devem ser pensadas a engatilhar naquele que é entrevistado, o acesso às suas memórias e lembranças sobre o assunto discutido, o que de fato, faz com que essa técnica de entrevista tenha um caráter mais longo de duração por sua amplitude de respostas, permitindo assim, uma análise mais complexa do assunto abordado. (Arnoldi e Rosa, 2007).

Além da entrevista individual, o uso de Grupos Focais também se mostra muito eficaz nas pesquisas qualitativas, que se diferem do modelo individual em sua configuração, sendo grupos maiores com a presença de um moderador conduzindo os diálogos. Por isso, seja no modelo individualizado ou em forma grupal, a entrevista torna-se um instrumento precioso e eficaz na coleta de dados em um campo de pesquisa qualitativa, pois, faz-se forma privilegiada de interação social e de acesso idiossincrático no mundo de cada participante – é trazer seu mundo para o mundo do outro.

4.1.1 Grupo Focal

Dentro das abordagens qualitativas em pesquisa social, o Grupo Focal (GF) tem sido muito utilizado como instrumento de coleta de dados. Essa técnica, apesar de ter sua existência já notada em meados dos anos 1920 dentro do campo de

estudos de marketing e nos anos 1950, relacionada a pesquisas de reações em relação a propaganda da guerra, o uso de grupos como instrumento de pesquisa cresceu de forma mais evidente entre os anos 1970 e 1980, relacionados ao campo de comunicação, em processos de pesquisa-ação e pesquisa-intervenção, porém, mais enfaticamente nos anos 1980, ocorre uma redescoberta da técnica dentro do campo científico.

Segundo Gatti (2005), para a criação de um Grupo Focal, é importante que as seleções dos participantes tenham como critério aspectos em comum que os qualifiquem para discussão de um tema em específico. Outro ponto, é a vivência desses integrantes em relação ao tema, pois essas experiências poderão agregar a discussão realizada.

Essa técnica, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou uma demanda em específico e, torna-se muito apropriada nas pesquisas qualitativas que se objetivam à explorar um foco, ou seja, um ponto em especial, sendo amplamente utilizado como instrumento de coleta de dados, avaliação e diagnóstico educativo. A formação do GF é intencional e pretende-se que haja, pelo menos, um ponto de semelhança entre os participantes. (Backes, *et.al.* 2011).

[...] se trata de uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. Desse modo, o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados. (*ibidem*, p. 438-439).

Para esses autores, o GF tem como premissa: a capacidade que os indivíduos tendem a partilhar e construir suas opiniões em contato com os outros, bem como sentirem uma maior flexibilidade para falar e discutir temas importantes que, normalmente, não são amplamente explorados ou até mesmo evitados, caso fossem perguntados de forma individual.

A condução do grupo é feita por um mediador, ou facilitador, podendo contar com a ajuda de um assistente previamente escolhido. O moderador pode ser tanto o próprio pesquisador como alguém que possua habilidades em trabalhar com grupos, pois seu papel é fundamental na condução dos diálogos que ali ocorrem, dirigindo a comunicação com as partes, sem exercer qualquer ingerência, opinião particular,

conclusões ou outras formas de intervenções sejam elas afirmativas ou negativas. Isso não significa que sua atuação seja sem sentido ou de invisibilidade, porém conduz às intervenções que permitam as trocas de experiências, suas opiniões e valores sobre o assunto em questão de tal forma que, o objetivo do trabalho do grupo, seja preservado.

O moderador nunca deve expor suas opiniões ou criticar os comentários dos participantes. A ele cabe, ainda, certo controle tanto sobre o tempo de uso da palavra pelos participantes quanto sobre o tempo de tratamento de cada tópico que venha ser abordado. (Gatti, 2005, p. 34).

No que tange o tamanho do grupo, ele deve variar de quatro, seis a doze pessoas, ou seja, não sendo tão pequeno que não haja interação de forma fluída, como não deve ser tão grande, que não se possa ter espaço suficiente para que todos possam interagir. No que diz respeito a quantidade de grupos que será construída, deverá ser levado em conta a heterogeneidade/homogeneidade da população escolhida. O local onde será realizado deve ser confortável, pois os encontros podem demandar de uma hora a até três horas, logo, é necessário que acomode de forma salutar a todos, bem como tenha uma acústica que seja possível gravar as conversas de forma que elas possam ser transcritas com facilidade posteriormente. Segundo Gatti (2005), o uso de gravadores de áudio é apontado como mais aconselhável que o uso de vídeo, pois, em alguns estudos, observou-se que a presença de câmeras, interferiam na espontaneidade dos participantes, podendo gerar certa intimidação quanto ao sigilo no uso de imagens.

Para o convite inicial aos participantes, é importante que as informações dadas acerca da pesquisa não sejam tão detalhadas a ponto que venham munidos de ideias prévias a serem discutidas, ou uma participação encenada e preparada. “Saber com antecedência precisamente o que se vai discutir - por exemplo, as questões que o moderador irá colocar, ou o roteiro – propicia a formação de opiniões prévias que podem interferir nas discussões.” (Gatti, 2005, p. 23).

A autora traz também a possibilidade de atender aos participantes que queiram conversar sobre o tema discutido de forma individual, após a sessão do Grupo Focal. Para essa ação, os mesmos ficam cientes que a conversa também será gravada.

Tratado a metodologia utilizada nesta pesquisa, seguir-se-á com o levantamento de alguns trechos previamente selecionados das entrevistas realizadas e a partir dessas, as categorias prévias para posterior para o processo de análise.

Capítulo 5 - Análise dos dados – o que as falas podem trazer

*“Palavra prima Uma palavra só, a crua palavra
 Que quer dizer
 Tudo Anterior ao entendimento, palavra
 Palavra viva Palavra com temperatura, palavra
 Que se produz
 Muda Feita de luz mais que de vento,
 palavra Palavra dócil
 Palavra d’agua pra qualquer
 moldura Que se acomoda em balde, em
 verso, em mágoa Qualquer feição de se manter
 palavra Palavra minha
 Matéria, minha criatura, palavra
 Que me conduz
 Mudo...”*
Uma palavra – Chico Buarque

Para essa pesquisa, foram realizados um Grupo Focal com a participação de 8 (oito) professores do ensino fundamental de ciclo I e II, sendo de 4º. e 5º. anos de quatro escolas municipais, bem como foi aberto o convite para professores de língua portuguesa do ensino fundamental II das mesmas unidades, contudo, apenas um desses aceitou participar do encontro.

Esse Grupo Focal teve duração de 1 hora e meia e com apenas um encontro, tendo início como pauta de discussão o fracasso escolar e a medicalização na educação.

Houve quatro entrevistas individuais semiestruturadas, sendo duas com as psicopedagogas da rede municipal de ensino em questão, duas com professores ATPS responsáveis pelas formações de professores de 4ºs e 5ºs anos e pela recuperação de ciclo.

Para a elaboração das categorias, foi feito uma análise prévia desses dados, a partir dos recortes de falas selecionadas dos professores participantes do grupo, bem como dos outros profissionais entrevistados individualmente, como mostra de apreciação e de caminho a ser percorrido.

Para o processo de análise, as categorias foram pensadas a começar das falas captadas tanto no encontro quanto nas entrevistas, as quais, não se fazem estáticas, mas pensadas através dos pontos de vistas desvelados nesses discursos, cuja categorização permitiu a aglutinação desses posicionamentos. Para esse procedimento, utilizou-se da sociologia de Pierre Bourdieu, fazendo uso de seus conceitos-chaves como *habitus*, campo, espaço social, capital (social, cultural,

econômico e simbólico), levando uma compreensão mais ampla do conceito de violência simbólica para análise dessas categorias.

Tendo em vista que os participantes são sujeitos pensantes, desejantes, constituídos de voluntariedades imanentes às suas próprias perspectivas sócio-históricas, faz-se importante trazer à análise uma visão que leve em consideração aquilo que subjaz os posicionamentos dos integrantes.

Rejeitando a concepção de que os fenômenos sociais são meramente produtos de ações individuais ou simplesmente externos ao sujeito – logo a quebra do objetivismo *versus* subjetivismo na teoria praxiológica bourdieusiana –, esta emerge como uma crítica contundente ao individualismo metodológico, argumentando por meio da Teoria da Prática que as ações e pensamentos dos agentes sociais são profundamente moldados por camadas estruturais na sociedade, que configuram e delimitam suas práticas, inserindo-as em contextos históricos e sociais específicos. Apesar desta perspectiva trazer o subjacente à borda, distanciando-se de métodos estritamente quantitativos ou estatísticos, sua análise social faz-se ampla e crítica, permitindo a compreensão que os números não substituem a complexidade da estrutura da vida social enquanto fenômeno observável e analítico.

Essa perspectiva, permite que as análises das falas dos professores não sejam reduzidas a meros eventos individuais desprovidos de historicidade no tempo e no espaço, ou de uma ação extremamente positivista de ação e reação, mas, sobretudo, compreendidos de forma sistêmica, dentro de condições sociais de produção e de construção de subjetividade.

Dentro dessa reflexão a teoria bourdieusiana congrega uma resposta ao reducionismo positivista, reconhecendo a necessidade de integrar a teoria e a empiria, logo, Teoria da Prática, resguardando os rigores científicos, porém, sem perder de vista o que está subjacente ao comportamento humano enquanto agente social, emergido no espaço social que moldam seu modo de agir e pensar.

Visto isso, seguir-se-ão as categorias assim pensadas para este processo e, sobretudo, para a reflexão dos objetivos propostos para esta pesquisa, bem como seguem de forma pormenorizada alguns trechos das entrevistas realizadas vetorizando-se o caminho pelo qual se trilhará dentro do trabalho analítico de dados, começando pelo Grupo Focal e subsequentemente pelas entrevistas individuais.

No quadro 1, encontram-se as categorias e ao lado, o que se pensou para as mesmas, as quais serão analisadas em diálogo com as falas e a teoria bourdieusiana.

Quadro 1 - Categorias de análises segundo a teoria bourdieusiana

Categoria	Explicação
Estrutura Familiar	Aponta para elementos relacionados às diversas configurações e dinâmicas familiares, bem como a prevalências de saberes hegemônicos, dominantes na educação, ignorando outros tipos de saberes, culturas e contribuindo na produção de violência simbólica e um olhar patologizante.
Estrutura Econômica	Sinaliza na fala como as questões socioeconômicas criam estereótipos de família e como isso contribui para a patologização e violência simbólica.
Elementos patologizantes	Aponta para fatores ligados a condições endógenas ao sujeito, mais especificamente relacionados a problemas neurológicos e/ou clínicos como responsáveis pelo fracasso escolar. Sinaliza também o aumento acelerado de diagnósticos médicos sem fundamento de causa, como forma de padronização dentro da sala de aula, bem como por meio de ganhos mercadológicos por acesso a benefícios de políticas públicas de inclusão.
Ambiente Escolar	Aponta para elementos relacionados ao âmbito escolar como responsáveis pelo fracasso escolar do aluno, tais como falta de recursos físicos, materiais para o trabalho de ensino; estaticidade e rigidez da escola frente às diversidades sociais e idiossincráticas; metodologias engessadas e falta de uma formação básica e continuada de qualidade dos e para os professores; visão sistêmica dos elementos que circundam e perpassam o processo de ensino aprendizagem, tais como família, professores, políticas públicas da educação, gestores, etc.

Fonte: Elaborada pela autora.

O objetivo dessas categorias supracitadas, é balizar o percurso de investigação do fenômeno da patologização acerca do processo de ensino-aprendizagem através da

fala desses profissionais atuantes desta rede de ensino municipal, buscando compreender como o fracasso escolar é legitimado por meio de práticas e discursos que naturalizam desigualdades sociais no ambiente educacional. Nesta travessia do referencial bourdieusiano, busca-se articular conceitos como capital cultural, capital simbólico, violência simbólica e *habitus* à análise dos dados, revelando os mecanismos de reprodução das desigualdades escolares e suas implicações no processo de exclusão.

A relevância de Bourdieu para este feito, reside na sua capacidade de desvendar as relações simbólicas que estruturam os espaços sociais, como o campo educacional. Haja vista que seu conceito de capital cultural, possibilita compreender como os saberes e disposições valorizados pela escola refletem e reforçam as condições sociais de origem dos estudantes, promovendo a exclusão daqueles que não detêm as condições necessárias para atender às exigências simbólicas impostas pela instituição escolar. Da mesma forma, a violência simbólica se apresenta como ferramenta teórica para desvelar a legitimação das práticas pedagógicas que mascaram desigualdades estruturais por meio de uma aparente neutralidade.

A análise aqui proposta também se fundamenta no conceito de *habitus*, entendido como o conjunto de disposições incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias sociais. No contexto escolar, o *habitus* revela-se como um elemento central para compreender as dinâmicas de adaptação, resistência e exclusão, contribuindo para o entendimento das razões que levam determinados estudantes a serem etiquetados como “fracassados” ou “incapazes”.

Debruça-se assim neste processo, buscar evidenciar o quanto o fracasso escolar não é resultado de uma incapacidade individual dos estudantes, mas de um complexo sistema de relações sociais e simbólicas que operam no interior do campo educacional, promovendo o que Bourdieu chama de reprodução das desigualdades.

5.1 O perfil dos participantes do Grupo Focal

Antes de iniciar a análise do Grupo Focal, faz-se importante relatar brevemente o perfil desses participantes. Este grupo se deu com a participação de 8 professores, sendo composto de um homem e o restante de mulheres, os quais atuam nos 4º.s e 5º.s anos, sendo de forma totalitária os docentes que dobram período de trabalho, ou

na mesma unidade escolar ou em unidades diferentes, havendo a presença apenas de uma docente de língua portuguesa atuando no ensino fundamental de ciclo 2.

A faixa etária desses professores ocorre em média de 30 a 55 anos. Esses profissionais possuem formações acadêmicas diversas, que vão desde licenciatura em pedagogia especificamente, ou licenciatura em letras, até pós-graduações na área de educação, refletindo a pluralidade de olhares sobre os desafios enfrentados no ambiente escolar.

A experiência profissional dos participantes varia significativamente, abrangendo desde docentes em início de carreira, com menos de cinco anos de atuação, até professores com mais de duas décadas de trabalho na rede pública de ensino e também com experiência no ensino particular. Essa heterogeneidade contribuiu para uma análise rica e multifacetada, possibilitando a discussão de práticas e perspectivas influenciadas tanto pela experiência acumulada quanto pela renovação trazida pelos novos docentes.

No que se refere ao vínculo institucional, os participantes ocupam posições semelhantes dentro da escola, sendo que todos exercem apenas o cargo de docentes, o que apesar de condições e metas de trabalho homogêneas, a diversidade de posturas, pensamentos e valores expressados durante as trocas de experiência, revelou uma diversidade frente as relações de poder e as práticas pedagógicas que se articulam no cotidiano escolar.

Os participantes apresentaram posicionamentos variados sobre o fenômeno da patologização do ensino-aprendizagem e a origem do fracasso escolar, o que enriqueceu as discussões do grupo focal. Alguns demonstraram maior alinhamento com práticas diagnósticas, enquanto outros questionaram tais abordagens, trazendo apontamentos sobre a precariedade familiar, econômica e até mesmo nas condições ofertadas dentro das unidades escolares, o que permitiu reflexões críticas fundamentadas em suas experiências e formações, independente se essas se concatenam com aquilo que é esperado dentro das teorias educacionais como posicionamento correto e salutar no que tange a prática pedagógica.

Ao apresentar o perfil desses docentes, busca-se evidenciar não apenas as especificidades de cada participante, mas também como suas vivências e trajetórias profissionais influenciam a compreensão do tema em questão. Essa diversidade de perspectivas foi fundamental para compreender de forma mais aprofundada os

processos simbólicos que permeiam as práticas escolares e a reprodução do fracasso escolar.

5.1.1 A análise do Grupo Focal – um movimento agridoce

Tendo em vista as categorias criadas e já explanadas no começo deste respectivo capítulo, trazer-se-ão alguns recortes das falas desses professores que podem contribuir para a reflexão do tema ao serem analisados pela ótica da teoria bourdieusiana.

Importante ressaltar: algumas falas serão agrupadas em mais de uma categoria, o que trará uma visão multifatorial tanto nas concepções quanto no que se refere aos posicionamentos inerentes nas experiências compartilhadas.

Ao realizar essa discussão e análise, será necessário retomar - ainda que pareça exaustivo - os conceitos-chaves da teoria Bourdieusiana como base condutora para esse processo.

Pode-se começar a partir do *habitus*, que em sua essência, é descrito como uma espécie de memória social incorporada no indivíduo, que guia suas ações e comportamentos em sociedade. Este, carrega consigo, as marcas das experiências vividas e as reproduz por meio de práticas e percepções que moldam sua interação com o mundo.

De acordo com Bourdieu (2008, p. 22),

[...] os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial.

Isso evidencia como os *habitus* geram práticas que não apenas diferem, mas também estabelecem classificações, como o que é considerado bom ou mau, distinto ou vulgar. O autor acrescenta que o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. Essas classificações, portanto, são orientadas pelos princípios incorporados que variam conforme as condições sociais de existência dos sujeitos.

Pode-se observar que em algumas falas, os professores trazem tanto questionamentos de posturas de seus alunos frente aos currículos ofertados e suas

dificuldades em aceitá-las, como refletem também seus próprios valores frente a leitura que fazem dessas dificuldades.

Para Bourdieu (2013), o *habitus* é formado pelas experiências sociais que se iniciam na infância, por meio das trocas familiares, escolares e comunitárias. Essas experiências moldam um conjunto de disposições internalizadas, que influenciam modos de agir, pensar e sentir. Esse mecanismo, estruturado ao longo da vida, organiza o comportamento humano com base nos condicionamentos sociais vivenciados.

Como explica Bourdieu (2008, p. 87), "os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes". Essas disposições funcionam como princípios organizadores das práticas e representações, permitindo que os indivíduos ajam de forma adaptada ao contexto, mesmo sem uma consciência explícita dos fins que estão perseguindo. "Objetivamente reguladas e regulares", as práticas sociais, segundo Bourdieu, são "coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro".

Para uma melhor ilustração e análise do conceito de *habitus* nas falas, seguem abaixo alguns trechos dos professores no Grupo Focal¹¹.

Esses recortes de falas a seguir, podem ser inseridos tanto nas categorias de "Estrutura Familiar"¹² quanto na categoria "Estrutura Econômica", lembrando que a primeira aponta para elementos relacionados às diversas configurações e dinâmicas familiares, bem como a prevalências de saberes hegemônicos, dominantes na educação, acabando por ignorar outros tipos de saberes e culturas, e a segunda categoria sinaliza questões socioeconômicas que fomentam estereótipos de família. Para além do *habitus*, outro ponto teórico importante que pode-se trazer para esta análise das falas é o conceito de Capital (cultural, econômico, social e simbólico).

Entre os capitais propostos dentro da Teoria da Prática, o capital cultural trata-se de um conjunto de recursos que capacitam os agentes sociais a interpretar, valorizar e consumir bens e práticas consideradas parte da cultura erudita – aquela que é legitimada e enaltecida pela elite dominante como a mais nobre e digna de

¹¹ Entrevistas concedidas em 20 de junho de 2024.

¹² Essas categorias estão expostas e devidamente explicadas no "Quadro 1 - Categorias de análises segundo a teoria bourdieusiana" localizadas na página 87 dessa dissertação.

apreciação.

Importante, que esse conceito é inaugurado na obra de Bourdieu para examinar as desigualdades no sistema educacional, argumentando que o acesso desigual ao capital cultural contribui para a perpetuação das diferenças sociais, já que os alunos de classes mais privilegiadas, cujas experiências e vivências se alinham com os valores culturais exigidos pela escola, ocupam posições de destaque. Por outro lado, estudantes de classes menos favorecidas acabam relegados a papéis marginais, excluídos do pleno aproveitamento do ensino, como evidenciado na fala do Professor 5:

Não tem base, eles não trazem nada. Então, não tem conhecimento prévio, então não tem de onde você partir. E para você dar o conhecimento prévio depois, você voltar para o material, você não consegue aplicar tudo aquilo que você precisa aplicar. Aí finaliza o semestre e você não finalizou o conteúdo. (Professor 5).

A chegada desses alunos ao âmbito escolar pode ser uma ruptura dolorosa frente as suas realidades, onde a escola não se revela como um espaço acolhedor àqueles que não possuem um capital cultural o qual lhes insiram como pertencentes. Neste recorte, pode-se entender, que na fala do Professor 5, esteja incutido a percepção de que esse aluno, ao não possuir conhecimentos prévios exigidos, parece não poder ocupar o lugar que lhe fora designado - aprender, e ter que se submeter em retomar caminhos que possibilitem que esse tenha um melhor acesso ao conhecimento, conota perda de tempo.

Eles não sabem pesquisar, eles não têm... Você manda a tarefa, não volta. Então para mim é uma turma, assim... Já que não volta, não vamos mandar. Já que a família não ajuda, não vamos mandar. Então vira uma bola de neve. Não sei se eu estou certa. (Professor 4).

A fala do Professor 4, reflete uma percepção que, embora comum no ambiente escolar, revela uma visão limitada sobre as desigualdades estruturais que influenciam o desempenho dos alunos. Quando ele afirma: *"Eles não sabem pesquisar, eles não têm... Você manda a tarefa, não volta. Então para mim é uma turma, assim... Já que não volta, não vamos mandar"*, é possível notar uma abordagem que desconsidera os acessos culturais que moldam a relação dos estudantes com as reais demandas escolares.

Este posicionamento revela uma inibição quase ressentida, como se o aluno não quisesse fazer pelo simples fato de não se importar ou pela falta de capacidade, inibindo, muitas vezes, em estimular que esses alunos tenham de fato, contato com

capital cultural que a eles mesmo lhe faltam.

Posteriormente, Bourdieu (2015), detalha o capital cultural em três formas distintas: "no estado incorporado", como disposições internas e duradouras adquiridas ao longo do tempo; "no estado objetivado", manifestado em bens materiais como livros, obras de arte e instrumentos; e "no estado institucionalizado", associado a títulos e certificações acadêmicas que conferem legitimidade ao capital cultural e atribuem a ele características específicas e exclusivas (p. 82).

Segue uma fala onde pode-se observar a importância do capital, principalmente, do institucionalizado como forma de expressão de conquista e de uma possível mensuração do saber:

Agora, é claro que a vida vai mensurar eles, para um emprego, um concurso público, a faculdade, vai mensurar eles. E mesmo se a pessoa é muito boa, na hora, eles não querem saber. Eles querem saber se ele sabe o que está perguntando. Se ele responder o que eles perguntaram, ótimo, ótimo aluno. Às vezes é um canalha, ele vai escrever um livro, mas é um canalha. E aquela pessoa... Mas na vida, não vai ser essa mensuração. A pessoa que consegue se desenvolver vai ter um emprego, vai ter uma vida boa. Muitas vezes o outro não, responde tudo certinho, mas não vai ser tão feliz como aquele que tem essa potencialidade. (Professor 1).

Essas formas evidenciam como o capital cultural é fundamental para moldar a trajetória dos indivíduos em sociedade, especialmente no ambiente escolar, onde sua ausência ou presença define, em muitos casos, o lugar que cada sujeito ocupa. Nesta fala, pode-se observar a importância da mensuração do conhecimento, que segundo Bourdieu, da-se pelo capital cultural incorporado e do institucionalizado, que são os títulos, os diplomas, os certificados que aquele indivíduo conseguiu por meio do conhecimento. A riqueza de conhecimento incorporada e institucionalizada são tão importantes e inculcadas no saber social, que o professor até expressa *“Às vezes é um canalha, ele vai escrever um livro, mas é um canalha. E aquela pessoa... Mas na vida, não vai ser essa mensuração”*, isto é, apesar de um caráter duvidoso, ou se colocar em dúvida se há de fato um capital incorporado, que seria o conhecimento internalizado, desde que ele consiga mostrar para sociedade sua competência intelectual, sobretudo com diplomas, títulos, isso revelará seu lugar de prestígio neste campo social de disputa de poderes.

Ainda ampliando esta análise conceitual, trata-se do conceito de Capital Social e do Capital Simbólico. Na perspectiva de Bourdieu, o primeiro refere-se às conexões e relações que possibilitam aos agentes acessar recursos e suporte dentro de uma

rede de interações, seja ela mais ou menos formalizada. Essas redes de relações, baseadas no conhecimento e no reconhecimento mútuos, não se limitam a proximidades geográficas ou econômicas. Ao contrário, podem ser sustentadas por trocas que são simultaneamente materiais e simbólicas, criando vínculos duradouros e úteis. Nos dizeres de Bourdieu (2015, p. 75), o capital social é definido como "o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas e de interconhecimento e de inter-reconhecimento".

No que se refere ao Capital Simbólico, o poder se fundamenta no reconhecimento e na legitimação social atribuídos a determinados valores, práticas ou posições dentro de um campo. Ele não se manifesta de maneira explícita, mas opera de forma implícita e sutil, reforçando estruturas de dominação ao depender do consenso coletivo que valida sua existência. Diferentemente de outras formas de capital, sua essência está na capacidade de transformar atributos culturais e econômicos previamente acumulados em prestígio social, consolidando um domínio simbólico que molda as relações de poder. Portanto, atua como uma moeda invisível de influência e controle, capaz de moldar os comportamentos e as hierarquias sociais sem recorrer ao uso explícito de coerção. Pode-se entender que o Capital Simbólico e Social podem andar em parceria dentro com espaço social.

Para análise destes conceitos, segue um trecho selecionado de uma das falas do grupo de professores:

Eu penso o seguinte, a gente vive numa sociedade muito diferente. E isso inclui todos os aspectos. Porque, assim, é uma geração que cresceu com tecnologia. Clica aqui, resolve o problema. Eu não preciso fazer muito, é pouco esforço e muito mérito. Onde jogadores de futebol ganham salários bilionários. Onde digital *influencer* também. Então, eles estão acostumados a ver essas pessoas como exemplos. E, em contrapartida, nós temos uma família que está num outro modelo. Uma estrutura completamente diferente do que a que eu cresci, por exemplo. As mães fora de casa trabalhando. 90% dos pais que não tiveram essa, como é que fala? Esse hábito cultural de se importar. Porque a mulher estava ali para isso e estava tudo bem. E não mudou muito a mentalidade. Continua agindo normal, sem perceber que as coisas foram tomando um outro rumo. (Professor 5).

Quanto maior a extensão dessa rede, maior é o potencial de mobilização social do indivíduo, ampliando seu acesso a outros capitais, como o econômico, o cultural e o simbólico. A lógica bourdieusiana sugere que a magnitude do capital social está diretamente associada à capacidade de um agente se beneficiar dessas relações. O

vínculo com um grupo, como observa Bourdieu, une os indivíduos por "ligações permanentes e úteis" e possibilita vantagens no espaço social, mesmo que essas ligações não sejam diretamente associadas à proximidade física ou econômica.

A fala deste professor pela ótica bourdieusiana, implica em pensar que o estudo pode se tornar secundário, desde que você possua influência social, seja ela por fama, dinheiro, e não necessariamente pelas vias do conhecimento proveniente e adquirido pelo estudo no chão da escola. Este raciocínio, pode levar ao entendimento de que esses alunos não desejam aprender pelo simples fato de que, frente às vicissitudes modernas desta nova sociedade, se esses conseguirem alcançar patamares de reconhecimento social por outros meios, tais como o esporte, redes sociais, entre outras, a escola torna-se obsoleta na vida desses indivíduos. *“Eu não preciso fazer muito, é pouco esforço e muito mérito. Onde jogadores de futebol ganham salários bilionários. Onde digital influencer também. Então, eles estão acostumados a ver essas pessoas como exemplos.” (Professor)*

Essa análise demonstra que o capital social não apenas sustenta a posição de um agente em sua estrutura social, mas também pode atuar como alavanca para sua ascensão, na medida em que permite a circulação de recursos e oportunidades de maneira privilegiada dentro do campo em que está inserido.

Dentre as vertentes do Capital, o Econômico é um dos mais nevrálgicos. Na teoria bourdieusiana, é o mais diretamente ligado à produção e reprodução de riqueza e poder em uma sociedade, sendo o mais visível e facilmente mensurável entre os capitais que a compõem, pois, refere-se aos recursos financeiros e materiais que um indivíduo ou grupo possui, incluindo bens como dinheiro, propriedades, ações que possuem valor econômico direto e podem ser utilizados para gerar mais riqueza ou converter-se em outros tipos de capital, como o cultural e o simbólico. O capital econômico é, portanto, a base que possibilita a acumulação e manutenção de privilégios em diferentes campos sociais.

Sendo assim, pode-se pensar que para adquirir muito do capital cultural, faz-se necessário ter formas econômicas de ter acesso a livros, arte, música, tempo de qualidade para estudar sem ter que ingressar no mercado de trabalho muito cedo, ou repartindo o dia entre estudo e trabalho. Na perspectiva de Bourdieu, sua força não está apenas na posse de recursos materiais, mas na capacidade de transformá-los em outras formas de capital que garantam legitimidade e poder simbólico, ampliando assim sua eficácia no jogo social.

Analisando o recorte de algumas falas dos professores, pode-se perceber o quanto a desigualdade social gerada pela falta de capital econômico, pode refletir na rotina do processo de ensino-aprendizagem:

Eu tenho bastante dificuldade com as pesquisas, porque nem todos têm acesso à internet com tanta facilidade assim. Na maioria das vezes, sim. Envia para casa, aí eles não conseguem fazer pesquisa, aí traz de volta, aí a gente programa uma aula para usar o *Chromebook*, aí vai usar o *Chromebook* e eles não sabem mexer, então demanda um tempo maior. Eles querem realmente que, o material... Pedem para que o aluno faça essa busca, quando na verdade, culturalmente, eles não estão acostumados com isso. E sim, eu concordo que para acostumar, a gente tem que treiná-los, mas quem está passando por esse processo dentro de sala de aula somos nós. (Professor 5).

Segue outro recorte dentro da mesma análise:

[...] eu trabalho sozinha com os alunos sem poder contar com a família. Então, eu não posso dar uma pesquisa para fazer em casa, porque eu sei que não vou ter retorno. Eles não têm condições, não têm internet, não têm computador. Então, eu não posso contar com a família. Sou eu e eles. (Professor 6).

Observa-se que em ambas as falas, os professores apontam que a inabilidade dos alunos em realizar as atividades, estariam ligadas a falta de condições financeiras em adquirir um computador e internet, o que os levariam a não construir habilidades necessárias para o aprendizado. Em determinado momento na fala do Professor 5, há associação da falta de hábito cultural em estudar em casa, o que também poderia ser corroborado pela falta de condições financeiras – *“Pedem para que o aluno faça essa busca, quando na verdade, culturalmente, eles não estão acostumados com isso. E sim, eu concordo que para acostumar, a gente tem que treiná-los, mas quem está passando por esse processo dentro de sala de aula somos nós”*.

Frente a essa afirmação do docente, há de se pensar através da teoria bourdieusiana, o quanto o capital econômico pode favorecer a aquisição de outros capitais, principalmente o capital cultural objetivado, que permitiria mais facilmente o acesso ao conhecimento em sua forma física e personificada, como livros, cinema, teatro, tecnologias, eventos, cursos. Quase sempre, a falta de condições econômicas que permitam transitar por esse espaço de cultura, traz um empobrecimento, não só social, mas sobretudo de aquisição de conhecimento, pelo qual, a escola em seu formato apresentado, exige como *“conditio sine qua non”* o conhecimento erudito.

Sendo assim, tanto para Bourdieu (2007) quanto para Naulin e Jourdain (2017), pode-se visualizar na fala supracitada, que o capital econômico pode desempenhar

um papel central na produção e perpetuação das desigualdades sociais, já que garante o acesso privilegiado a bens materiais e facilita a reprodução das condições que sustentam as elites e classes mais favorecidas, o que dentro do campo educacional, reverbera no cotidiano pedagógico em uma simples atividade em sala de aula.

Dentro das categorias expostas neste trabalho, foram selecionadas algumas falas que levam a uma reflexão sobre elementos relacionados ao âmbito escolar como responsáveis pelo fracasso escolar do aluno, tais como falta de recursos físicos, materiais para o trabalho de ensino; estaticidade e rigidez da escola frente às diversidades sociais e idiossincráticas; metodologias engessadas e falta de uma formação básica e continuada de qualidade dos e para os professores; visão sistêmica dos elementos que circundam e perpassam o processo de ensino aprendizagem, tais como família, professores, políticas públicas da educação, gestores. Esses apontamentos, poder-se-ão agrupar na categoria “Ambiente Escolar”¹³ como causa das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Seguem abaixo algumas falas dos docentes presentes no Grupo Focal:

Eu não quero que ninguém faça meu trabalho, eu quero que me deixem fazer. Então, é o meu modo, da maneira que eu sei que o meu aluno está precisando, porque, afinal de contas, sou eu que diagnostico. Então, se eu estou diagnosticando para poder trabalhar, eu tenho que ter esse tempo, mas nem sempre eles pensam nisso. (Professor 5).

Seguem mais dois recortes de fala que se aglutinam na mesma categoria sugerida:

Eu acredito que muito do fracasso do aluno se deve à necessidade do professor contínua de preencher, preencher, de cumprir projetos, de coisas que são alheias ao aluno, que o professor não teria que dedicar o tempo que a gente perde e estar junto com o aluno naquilo que ele precisa. Para mim, é muita perda de tempo, e quem sai perdendo no final é o aluno. (Professor 8).

Terceira fala:

Quando vai dar aula, eu não sinto muito gosto com o material fornecido. Ele não está de acordo com a realidade da minha clientela. Isso desmotiva mais ainda. (Professor 6).

Como já explanado aqui anteriormente alguns conceitos chaves da teoria de Pierre Bourdieu, além de se visualizar o conceito de *habitus* presente quando o

¹³ Vide quadro de categorias página 90.

docente o evidencia através de suas disposições internalizadas que guiam sua prática pedagógica, o mesmo expressa um modo próprio de lidar com as demandas da sala de aula, fruto de sua trajetória profissional e do capital cultural acumulado e institucionalizado, que o garante mantenedor e proprietário do conhecimento. Seu comentário aponta para uma crença em sua capacidade de diagnosticar as necessidades dos alunos, o que revela a internalização de práticas e saberes construídos ao longo de sua formação e experiência, cerceando o repensar das práticas pedagógicas muitas vezes excludentes e que não levam em consideração as reais necessidades dos discentes.

Faz-se importante apontar que Bourdieu (1992), argumenta que o sistema educacional desempenha um papel central na reprodução social, legitimando desigualdades por meio de mecanismos aparentemente neutros, como currículos padronizados e exigências administrativas. A fala do professor ao dizer: *“deve à necessidade do professor contínua de preencher, preencher, de cumprir projetos, de coisas que são alheias ao aluno, que o professor não teria que dedicar o tempo que a gente perde e estar junto com o aluno naquilo que ele precisa.”* - sugere que o tempo gasto com essas demandas reduz as oportunidades de os alunos desenvolverem seu potencial, especialmente aqueles que já partem de posições desfavoráveis no espaço social. Nesse sentido, as práticas institucionais não só ignoram as necessidades específicas dos alunos, mas também contribuem para reforçar as desigualdades, tornando o fracasso escolar uma consequência sistêmica. Tal como visto neste trecho: *“Quando vai dar aula, eu não sinto muito gosto com o material fornecido. Ele não está de acordo com a realidade da minha clientela”*.

Outro ponto a ser analisado, é ampliar o olhar para o lugar que ocupa a sala de aula dentro da sociedade. O âmbito educacional é marcado por relações de poder e disputas por autonomia. Um docente ao dizer que deseja “fazer o trabalho do seu modo”, manifesta uma tensão típica dessa esfera: o desejo de autonomia em contraposição às imposições externas – podendo ser do currículo, da gestão escolar, políticas públicas ou exigências burocráticas. Conflitos como esses podem ser características das relações da seara educacional, onde professores, enquanto agentes, negociam suas práticas entre os condicionamentos externos e suas disposições internas.

Para essa discussão conceitual, faz-se importante retomar o conceito de Campo para uma melhor compreensão das falas analisadas.

O conceito de campo, formulado por Bourdieu (1989), refere-se a um espaço estruturado por relações de poder, onde agentes e instituições ocupam posições definidas conforme os capitais que possuem e as estratégias que utilizam para manter ou alterar essas posições. Essa dinâmica revela uma estrutura social que opera a partir de regras específicas, constituídas pelos diferentes capitais que se manifestam em cada campo. Em se tratando do âmbito educacional não seria diferente, os campos configuram-se como arenas de disputa simbólica e utilizar-se-á de estratégias sociais construídas em função dos capitais que ali estão em jogo.

Em se tratando do campo educacional, pode-se observar também o conceito de capital simbólico, quando o professor afirma: *“Então, é o meu modo, da maneira que eu sei que o meu aluno está precisando, porque, afinal de contas, sou eu que diagnostico”* - ele reivindica o reconhecimento de seu trabalho por meio da sua autoridade, sustentado pelo conhecimento especializado e sua expertise em identificar as necessidades dos alunos. Essa legitimidade está vinculada ao seu capital simbólico, a qual é legitimada pelo reconhecimento de sua destreza por outros agentes no campo (colegas, alunos, gestores). No entanto, ele também menciona que *"nem sempre eles pensam nisso"*, sugerindo um conflito de reconhecimento, onde sua autoridade pode ser questionada por instâncias hierarquicamente superiores ou externas ao campo imediato da sala de aula.

Para Bourdieu (2013), o capital simbólico refere-se ao poder derivado do prestígio social, fundamentado no reconhecimento coletivo de certos valores, posições ou práticas dentro de um campo específico no espaço social – aqui neste caso, o campo educacional. Ele resulta da conversão de outros capitais, como o econômico e o cultural, em formas legitimadas e valorizadas socialmente, operando de maneira implícita e sutil, mas com efeitos profundos nas relações de poder.

Esse conceito revela como o poder simbólico (Bourdieu, 1989), não se restringe a aspectos materiais ou econômicos, mas atua por meio de categorias de percepção e julgamento aceitas socialmente, reforçando as estruturas de dominação. Ao mascarar relações de dependência sob a aparência de legitimidade moral, o capital simbólico se consolida como um dos principais instrumentos de reprodução social e manutenção das hierarquias estabelecidas.

Por fim, na última e quarta categoria denominada como “Elementos Patologizantes”¹⁴, refere-se às falas que apontam o fracasso escolar vinculados às condições endógenas ao sujeito, mais especificamente relacionados a problemas neurológicos e/ou clínicos como responsáveis pela dificuldade de aprendizagem. Sinalizam também o aumento acelerado de diagnósticos médicos sem fundamento de causa, como forma de padronização e sobretudo, discriminação dentro da sala de aula.

Diferente das outras categorias, os apontamentos patologizantes apareceram com maior frequência nas falas dos integrantes do Grupo Focal. Frente a isso, optou-se assim, por disponibilizar em sequência os recortes selecionados para seguir com as análises de forma subsequente.

Seguem abaixo as falas transcritas dos professores para análise em questão:

Fala 1:

Só que, por exemplo, o que ela leu, você pergunta o que ela entendeu. Não entendeu nada. Né? Então, assim, é angustiante isso. Ela não é laudada. A mãe diz que está em investigação. Então, a gente tem oito professores. E eu já falei. Eu penso que não vai adiantar dar a mesma avaliação que essa menina vai ficar de novo. E não vai resolver. Vai ser mais um lá. Ela vai ficar o ano inteiro. Se ela ficar, vai ser o mesmo problema para nós. Não sei. Ela é um caso. Ela escreve de ponta cabeça. (Professor 4).

Fala 2:

Então, eu não sei qual é o problema dessa menina. Para mim, tem alguma coisa. Porque ela não aprende. Para mim, deve ter alguma coisa. Então, está investigando. Daí a mãe também descobriu que ela tem um problema cardíaco. Daí a mãe vai lá e conversa com a gente e chora. Então é uma coisa, que que você vai... O outro também vem de uma família problemática. Ele tem um irmão mais velho. Ele tem como pai o herói dele. Só que o irmão lida com droga. Já foi preso. Agora acabou de ser preso de novo. Os pais acho que não são usuários. Esse menino foi laudado como TDAH. Deve ser TDAH. TDAH. (Professor 4).

Fala 3:

E não há isso, seria uma coisa tão simples. Hoje, no mundo de tecnologia que nós estamos, a rede era para estar isso aí dentro do registro, que no momento que chegasse um aluno diferente, então chegando aluno nas escolas, sai de um lugar, vem para o outro, e aí você começa a descobrir, o aluno não sabe ler, mas o que é que aconteceu lá? Ou quando vai para outra, eu acho que todo mundo devia ter um currículo, um currículo vitae lá, nasceu pronto, já tem o currículo. Principalmente dentro da escola, sempre cuidando da

¹⁴ Vide quadro de categorias na página 90.

criança lá, para já saber os comportamentos, o que deve, para quando ela chegar para mim, saber, teve médico, não teve médico, e tudo mais. (Professor 1).

Importante destacar a referência dos professores ao aluno ser “laudado”, o que remete a dificuldades do aluno simplesmente, retirando do processo educacional, seja das condições intra ou extra muros da escola, a responsabilidade pelo não aprendizado dos alunos.

Fala 4:

Existem grandes mitos e existem grandes consequências. Por exemplo, ano passado, terceiro ano, tem um aluno que ele é laudado, mas a mãe não quer dar o remédio. E ele [o aluno] ficava gritando na sala de aula. Esse ano, ele começou o quarto ano gritando na sala de aula porque teve que aumentar a dosagem. Ah, mas eu não vou dar remédio! [se referindo a mãe]. Até que se chamou todo o conselho especialista para conversar com essa mãe e encaminhar para o conselho tutelar. Então, existe o caso da mãe achar que o filho vai ficar dependente, mas também existe o caso de se encaminhar sem ter feito todo esse trabalho que a gente está falando aqui, né? Porque, às vezes, o aluno é só aquele aluno que decide sentar e fazer porque, em casa, ele está super estimulado com TV e todo mundo falando e aí ele não consegue se concentrar porque a sala de aula é calma, né? Tem que ser silenciosa para ele ler e escrever. E ele não consegue fazer aquilo porque o estímulo vem de casa. Em casa, é barulho da mãe xingando, é TV ligada. Então, como é que eu trabalho nisso? E aí, chega na sala de aula e não consegue ficar parado, vai dar remédio para ele ficar parado. E é isso que eu venho observando. (Professor 7).

Repete-se o discurso da referência à medicalização como saída para a resolução do problema da aprendizagem, como as falas que seguem:

Fala 5:

Tenho certeza, pelo meu comportamento até hoje, eu, se eu fizer o exame, de uma certa forma, eu me dano e vou ser autista. E eu tenho um caso, eu considero triste, de uma mãe, e eu estou vendo que outras mães estão vendo, uma oportunidade muito grande de que o filho seja autista. Preferências, sei lá, uma mãe que tem um filho, financeira, uma mãe que tem um filho com algum problema, era para ela ficar desesperada. E a mãe, do ano passado, tinha uma aluna minha, numa reunião, pediu de todo jeito, depois, no relatório, que eu dissesse que a menina tinha comportamento de autista. E ela não tinha. Ela dançava, ela se comunicava com todo mundo. Mas em casa ela só chora, eu falei assim, sinto muito. Ela não chora, não em sala aula. Mas ela não conversa com ninguém, mas tinha o primeiro filho dela, tinha já o diagnóstico de autista. (Professor 1).

Fala 6:

Eu não entendo como instrumento pedagógico, mas como a gente é instruído na escola. Faça a sua parte. Encaminhe se você não está

conseguindo identificar. Porque aí você tem o registro, porque hoje o que vale é registro, então você tem que fazer a sua parte. Mas eu acredito que a escola perde muito. O que falta, na minha visão, é família e escola junto. Mas a família, como disse P1, eu tenho dois casos do mesmo jeito. A mãe diz que o aluno em casa pega a faca para querem matar ela, e ele está diagnosticado como um TOD¹⁵. E no outro caso, a gente conseguiu reverter, ele estava diagnosticado como autista, e na realidade ele só é hiperativo. E tudo isso para o aluno, e eu vejo muito bem os dois que têm esse caso, é assim, mas eu não sei, eu sou burro, né? Ficou nele isso. Então isso é um entrave. E para a escola, para a gente que está aqui, isso é triste demais. É um... regride. (Professor 7).

Fala 7:

Eu acho que o professor, ele quer mostrar uma solução, e essa solução é profissionais que são especialistas no assunto. Professor, ele imagina o que pode ser, inclusive a questão do sem-vergonha, não é, do safadinho, mas você não sabe se ele é safadinho ou... quem vai dar essa instrução pra gente é o profissional, o psicopedagogo, pra poder ajudar a gente, ajudar a criança. (Professor 1).

Como já visto nas outras análises, o conceito de *habitus* aparece como fator estruturante em todas as falas, e ao relatarem suas práticas pedagógicas, utilizam discursos que revelam valores e crenças internalizadas. Expressões essas, que naturalizam determinadas abordagens de ensino como estabelecidas como ideais, ou que associam dificuldades de aprendizagem a características dos alunos, refletindo disposições constituídas ao longo de sua formação e experiência profissional, constituindo assim o que se entende por *habitus*.

Trata-se de uma estrutura estruturada e estruturante, axioma muito discutido dentro da teoria de bourdieusiana - moldado pelas condições sociais e culturais em que o indivíduo está inserido e, ao mesmo tempo, influencia e reproduz essas mesmas estruturas, funcionando como um guia implícito das ações, sendo incorporado de forma naturalizada e influenciando as escolhas de modo que estas pareçam naturais ou espontâneas.

Com o objetivo de melhor compreensão, segue alguns exemplos de falas que pode-se compreender esse raciocínio: *“Só que, por exemplo, o que ela leu, você pergunta o que ela entendeu. Não entendeu nada. Né?”*. Ou: *“O que falta, na minha visão, é família e escola junto.”* Ou: *“Existem grandes mitos e existem grandes consequências”*. Também nesta fala: *“Então, eu não sei qual é o problema dessa*

¹⁵ A fala do professor ao mencionar TOD, refere-se ao Transtorno Opositor Desafiador.

menina. Para mim, tem alguma coisa. Porque ela não aprende. Para mim, deve ter alguma coisa. Então, está investigando”.

Tendo em vista que dentro da Teoria da Prática esse conceito traz a compreensão de um conjunto de disposições internalizadas pelos indivíduos que orientam suas práticas, percepções e maneiras de estar no mundo, esses recortes revelam que não são fruto de escolhas conscientes ou isoladas, mas sim de uma incorporação histórica das normas e expectativas do campo educacional. O habitus dos docentes reflete a internalização de uma lógica institucional, um direcionamento involuntário frente as práticas pedagógicas, tornando os discursos coerentes com uma lógica socialmente constituída, as quais priorizam determinados saberes, práticas e valores, orientando a maneira como concebem e enfrentam os desafios do ensino.

Essas percepções desses profissionais, não são arbitrárias, mas sim o reflexo de sua posição no campo educacional e de sua trajetória social, e quando analisadas por essa ótica conceitual, avista-se presentes em todos os posicionamentos aqui relatados.

Ainda que pareça repetitivo trazer os conceitos de forma tão explanada para essa apreciação, tendo em vista que o capítulo 3 se encarrega desta função, a análise das falas evidencia que o conceito de habitus é fundamental não somente na compreensão da práxis dos discursos professorais, mas sobretudo, possibilita desvendar as relações estabelecidas entre as disposições internalizadas dos agentes aqui mencionados e as estruturas sociais que moldam a seara educacional, demonstrando não só como práticas e crenças são continuamente reproduzidas, mas também estão sujeitas a transformações conforme as condições do campo em que estão inseridas.

Outro conceito já mencionado aqui nas análises anteriores e que reaparecem nessa categoria também, é a de Capital Cultural internalizado, que segundo Bourdieu refere-se aos recursos culturais apreciados e valorizados, e especialmente, exigidos no campo educacional, conhecidos como cultura erudita. Em seu dizer, a falta de acesso a esse capital, principalmente o internalizado e objetivado, corrobora para as desigualdades escolares, cujos alunos de origem social desfavorecidas, acabam às margens da sala de aula.

Segue fala de um dos professores do Grupo Focal:

“[...] porque, em casa, ele está super estimulado com TV e todo mundo falando e aí ele não consegue se concentrar porque a sala de aula é calma, né? Tem que ser silenciosa para ele ler e escrever. E ele não consegue fazer aquilo porque o estímulo vem de casa. Em casa, é barulho da mãe xingando, é TV ligada.”

A fala sinaliza que o ambiente em que esse aluno está inserido torna-se caótico pois é empobrecido de modos socialmente aceitáveis e culturalmente adequados *“porque a sala de aula é calma, né? Tem que ser silenciosa para ele ler e escrever.”*- e recursos elevados de acesso ao conhecimento, utilizando de televisor, o que refletiria uma carência de estímulos de “cultura erudita”, tais como livros e modos de posturas inadequadas socialmente.

Essa categoria em específico, aglutina principalmente falas medicalizantes, de encaminhamentos para outros profissionais e setores com fim de diagnósticos e uma tentativa de padronização de modo de aprender e de se comportar.

Frente a esses recortes de fala, torna-se inevitável não retomar o conceito de violência simbólica como forma de compreender de maneira mais detalhada as desigualdades sociais, suas estruturas hierárquicas e o sofrimento que delas emana. Bourdieu (1989) e Grefell (2018), trazem a noção de um sistema de dominação que se sustenta, predominantemente, por mecanismos simbólicos, em vez de físicos se perpetua pela aceitação tácita tanto dos dominantes quanto dos dominados, que legitimam as estruturas de poder e agem conforme os interesses que essas relações de dominação favorecem. A esse processo, denominou-se como violência simbólica.

Os sistemas simbólicos são ferramentas políticas fundamentais que servem para consolidar a dominação de uma classe social sobre outra. Esses sistemas não apenas reforçam as relações de força que dão sustentação à ordem social, mas também atuam como dispositivos de naturalização, que nos dizeres de Bourdieu são como instrumentos de conhecimento e comunicação, que conseguem moldar as percepções sobre a realidade social porque estão organizados para estruturar a maneira como o mundo é compreendido.

Esse poder de moldar a visão coletiva estabelece uma ordem de conhecimento compartilhado que dá suporte a uma espécie de submissão lógica, permitindo uma sintonia entre as formas de pensar da sociedade. Este conformismo legitimado socialmente, permite suavizar os conflitos, permitindo que o discurso dominante se naturalize e sobretudo, ajuste-se às expectativas sociais. Esse mecanismo mascara

o caráter violento do poder simbólico, que opera de forma oculta, por meio de deslocamentos e legitimidade implícita, sem recorrer à força física para se impor.

Ao fazer uma ponte entre a compreensão conceitual da violência simbólica com o fenômeno da patologização no campo educacional na contemporaneidade, observa-se que existe um pensamento social inculcado, de que a medicalização do comportamento humano, principalmente em se tratando do ambiente escolar, não só normalizou-se, como legitimou-se enquanto ferramenta de padronização, onde espera-se que ao utilizar desses recursos, viabilize as dificuldades de aprendizagem, assim como os comportamentos que são considerados inadequados para uma sala de aula, haja vista como já fora explanado nessa dissertação através de outras pesquisas no tema, o crescimento potencial e não menos assustador da venda e o consumo de medicamentos relacionados aos denominados diagnósticos, os mais citados como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Opositor Desafiador, Autismo.

Segue alguns trechos que se visualiza uma narrativa patologizante das dificuldades de aprendizagem, onde a violência simbólica ocorre quando estruturas de poder e dominação são reproduzidas de forma sutil e legitimada. No contexto desses trechos, isso se manifesta por meio da patologização de comportamentos que fogem ao padrão esperado, legitimando práticas de exclusão.

“Ela não é laudada. A mãe diz que está em investigação. Então, a gente tem oito professores. E eu já falei. Eu penso que não vai adiantar dar a mesma avaliação que essa menina vai ficar de novo. Vai ser mais um lá. Ela vai ficar o ano inteiro. Se ela ficar, vai ser o mesmo problema para nós. Não sei. Ela é um caso. Ela escreve de ponta cabeça.”

No trecho a cima, quando o professor aponta sua maneira de escrever [de ponta cabeça] é reforçado a ideia de que isso seja uma “anomalia”, atribuindo-lhe a responsabilidade pelo seu próprio “fracasso escolar”, suspeitando que haja algo de errado com ela, reforçando a ideia de que ela não se enquadra no padrão esperado. Mesmo sem um diagnóstico claro [ela não é laudada], reflete como o sistema educativo pode marginalizar aqueles que não seguem as normas impostas, e o quanto o diagnóstico médico poderia servir de explicação para àquilo que diverge e não encontra lugar.

Observa-se na seguinte fala do docente:

“Então, eu não sei qual é o problema desse menino. Para mim, tem alguma coisa. Porque ela não aprende. Para mim, deve ter alguma coisa. Então, está investigando [...]. Ele tem como pai o herói dele. Só que o irmão lida com droga. Já foi preso. Agora acabou de ser preso de novo. Os pais acho que não são usuários. Esse menino foi laudado como TDAH¹⁶. Deve ser TDAH”

Nesta análise, observa-se como o diagnóstico pode ser usado de forma arbitrária, legitimando desigualdades e práticas que desumanizam os alunos, determinando não só o presente, como também o futuro desses indivíduos, como se fosse uma condenação a ser excluído. Interessante também apontar, a fragilidade do processo diagnóstico, que muitas vezes é feito de forma superficial, e ao longo do percurso de vida, passa por revisões constantes, a fim de justificar determinadas atitudes ou intervenções como *“ele estava diagnosticado como autista, e na realidade ele só é hiperativo”*.

No trecho da seguinte fala:

[...] eu acho que todo mundo devia ter um currículo, um currículo vitae lá, nasceu pronto, já tem o currículo. Principalmente dentro da escola, sempre cuidando da criança lá, para já saber os comportamentos, o que deve, para quando ela chegar para mim, saber, teve médico, não teve médico, e tudo mais.”

O docente ao propor a criação de um currículo que acompanhe o aluno pela sua vida escolar, reflete o desejo de previsibilidade e normatização, eliminando a possibilidade de diversidade nos percursos educativos. Esse tipo de narrativa aponta a escola como um espaço despreparado para qualquer tipo de divergência, além de fomentar a vigilância e a classificação, corroborando com as desigualdades em vez de combatê-las.

A presença da patologização no ambiente escolar também pode ser observado através da interpretação do relato da mãe como mais uma justificativa para enquadrar o aluno em um diagnóstico, sem considerar as complexidades do ambiente familiar.

Por exemplo, ano passado, terceiro ano, tem um aluno que ele é laudado, mas a mãe não quer dar o remédio. E ele [o aluno] ficava gritando na sala de aula. Esse ano, ele começou o quarto ano gritando na sala de aula porque teve que aumentar a dosagem. Ah, mas eu não vou dar remédio! [referindo-se a mãe]. Até que se chamou todo o conselho especialista para conversar com essa mãe e encaminhar para o conselho tutelar”.

¹⁶ Ao mencionar TDAH, o professor refere-se ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Essa passagem reflete como a escola legitima uma leitura simplista e patologizante das dificuldades sociais e familiares e, sobretudo, a mobilização de setores como Conselho Tutelar para pressionar a mãe do aluno a medicá-lo revela uma forma de controle simbólico, utilizando possivelmente a posição social inferior da família, da genitora, dentro da hierarquia escolar, tornando uma leitura como a principal culpada pelos problemas do filho, enquanto a escola se exime de refletir sobre suas próprias limitações.

Outro trecho não menos importante, reflete uma postura muito comum no ambiente escolar: o deslocamento da responsabilidade para outros profissionais, legitimando a ideia de que os docentes não têm como atuar sobre os problemas estruturais. *“Eu acho que o professor, ele quer mostrar uma solução, e essa solução é profissionais que são especialistas no assunto.”* - observa-se também que o profissional ao esperar que um profissional externo resolva suas dificuldades, consolida o pensamento que toda solução está externa aos muros da escola, seja pela ajuda de um técnico que o socorra, ou um médico que lhes mediquem, se eximindo por vezes de repensar seu papel dentro desse processo de ensino-aprendizagem.

Através dessas falas, retomando a Teoria da Prática em uma análise conceitual, Bourdieu (1989, p.14), afirma que o poder simbólico detém uma capacidade única de influenciar a realidade social, sendo "o poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão do mundo e, com isso, a ação sobre o mundo". Assim, em seus dizeres, ressalta que essa influência só é efetiva quando o poder simbólico é aceito como legítimo, ainda que sua arbitrariedade esteja disfarçada e ignorada conscientemente.

Essa violência simbólica, caracterizada por sua sutilidade e aceitação naturalizada, intensifica o sofrimento social ao perpetuar as estruturas simbólicas que legitimam as desigualdades. Ao mesmo tempo, ela contribui para a consolidação das hierarquias sociais, exercendo-se na inter-relação entre aqueles que dominam ideologicamente e os que a isso se submetem. Essa dinâmica é reproduzida no interior dos campos sociais, onde a violência simbólica se manifesta de forma legitimada e institucionalizada.

No que diz respeito às instituições de ensino, Bourdieu destaca sua função na reprodução das desigualdades sociais. Ele aponta que a promessa de mobilidade social por meio da educação não se concretiza na prática, pois a escola, ao validar

uma herança cultural que favorece as elites, transforma características sociais adquiridas em supostos dons naturais. Esse processo confere uma aparência de legitimidade às desigualdades, contribuindo para a conservação da ordem social tal como ela é. (Bourdieu, 2015).

5.1.2 Análises, discussões e resultados dos trechos das entrevistas com as psicopedagogas e as professoras de Apoio Técnico Pedagógico (ATPs) – um diálogo possível das impossibilidades junto aos docentes

As participantes desta pesquisa são 4 (quatro) profissionais da área da educação, sendo 2 (duas) psicopedagogas¹⁷ e 2 (duas) professoras do Apoio Técnico Pedagógico (ATPs)¹⁸. As psicopedagogas, com idade média de 30 anos, possuem formação plena em Pedagogia, complementada por pós-graduação, incluindo o mestrado, e uma delas já iniciando o doutorado. Ambas ingressaram no cargo atual por meio de concurso público e trazem em sua trajetória experiência prévia como professoras em sala de aula.

As ATPs, por sua vez, têm idades que variam entre 30 a 60 anos. Assim como as psicopedagogas, possuem formação em Pedagogia e pós-graduação, incluindo o mestrado e, uma delas iniciou o doutorado. Estão no cargo atual por meio de processo seletivo elaborado pela Secretaria de Educação de Araras, cuja duração é de um ano, podendo ser prorrogado por mais um ano. Essas profissionais também possuem experiência anterior como professoras, o que contribui para a compreensão prática das demandas pedagógicas.

Esse grupo de entrevistadas, embora com atuações e condições de ingresso distintas, compartilham uma base sólida de formação acadêmica e vivência docente, características fundamentais para o exercício de suas funções técnico-pedagógicas no contexto educacional.

As entrevistas que foram realizadas com essas profissionais, tiveram formato semiestruturado, contando com a presença apenas da pesquisadora e do entrevistado de forma individual durante o processo, sendo gravado em áudio e posteriormente transcrito. Os assuntos abordados para todas essas profissionais, permeou o papel

¹⁷ Entrevistas concedidas em 16 de maio de 2024 e 18 de junho de 2024.

¹⁸ Entrevistas concedidas em 06 de junho de 2024 e 01 de julho de 2024.

delas na rede de ensino, os encaminhamentos que chegam ao setor, sua visão sobre o fracasso escolar e a medicalização na educação e o papel da educação hoje.

O objetivo dessas entrevistas, é compreender como a visão dessas profissionais dialogam e se contracenam com os conteúdos trazidos e compartilhados enquanto experiências e posicionamentos dos professores participantes do Grupo Focal, frente aos mesmos questionamentos buscando uma perspectiva de alinhamento, seja convergindo ou divergindo dessas visões.

De todas as falas de mais de 3 (três) horas de gravação com essas técnicas da educação, a fim de viabilizar um recorte possível, foi selecionado alguns trechos importantes para essa discussão visando não somente a amplitude do tema, mas sobretudo, revelando como tem-se pensado o processo de ensino aprendizagem nesse recorte da rede de ensino municipal do interior de São Paulo especificamente.

As falas das psicopedagogas revelam um esforço constante para ressignificar práticas pedagógicas, valorizar o trabalho formativo com os professores e humanizar o olhar para os alunos. No entanto, essas perspectivas frequentemente entram em diálogo com as percepções dos professores, que, embora convergentes em alguns aspectos, também revelam conflitos importantes, o que pode ser visualizado nas categorias de análise a partir da ótica conceitual da teoria bourdieusiana, trazendo os conceitos chave como Campo, Capitais, Habitus e Violência Simbólica.

Inicia-se esse diálogo, apontando que dos pilares centrais dessas profissionais é o trabalho colaborativo com os professores. Conforme uma das psicopedagogas afirma: *“Nosso trabalho é junto com os professores, pensando a instituição, pensando esses alunos dentro desse espaço. Não pra encaminhar pra fora, mas pensando essas dificuldades dentro da escola.”*

Essa fala demonstra a busca por soluções internas, como reforço escolar, adaptações curriculares e manejo de sala. No entanto, muitos docentes em suas falas, evidenciam um sentimento de sobrecarga diante dessas demandas. Exemplos como esses:

Eu me sinto sobrecarregada. Essa é a palavra. Porque, sendo bem honesta, parece que pegam tudo e enfiam dentro da sala de aula, e a gente não tem tempo de focar naquilo que é necessário, infelizmente. (Professor 5).

E ainda:

Precisa de papel, como se a educação fosse o papel. Não é o aluno, não é o dia a dia, tem que constar, tem que... Eu entendo e faço, mas eu percebo que por trás disso, é um grupo de fora querendo mostrar,

“olha como nós fazemos, está registrado no papel”. Não é o aluno, não estou vendo o aluno, está no papel. (Professor 1).

Contudo, o papel fundamental da escola é se apresentar como lugar de espaço de assistência e apoio para muitos alunos, como afirma uma das ATPs:

“E aí a escola tem que trabalhar junto porque é só na escola que ele vai ter o apoio. Se ele não fizer na escola, se ele não aprender na escola com o professor, ele não vai em casa com a ajuda da família, não tem. Então é aí que eu vejo mais o fracasso escolar.”

Observa-se então um conflito: enquanto as psicopedagogas e ATPs propõem estratégias dentro do contexto escolar, os professores se mostram esgotados e em busca de apoio mais prático e imediato.

Um dos pontos mais nevrálgicos da análise das entrevistas é o tema da patologização no ambiente educacional. As falas das psicopedagogas revelam uma mudança de perspectiva sobre a medicalização de alunos, marcada por uma abordagem mais criteriosa e humanizada. Uma delas reflete:

Eu acho que isso foi meio que mudando esse movimento nosso, de ‘Nossa, meu Deus do céu, não pode medicar, não pode ter laudo, não pode, não pode, não pode. A gente não pode medicar crianças, que a medicalização, porque não sei o quê.’ Então, eu hoje entendo que a gente tem que ver o caso.

Segue refletindo: *“Eu também errei em alguns momentos, porque eu queria encaminhar todo mundo pro neuro... Então é um educar-se constante.”*

Essa mudança sugere um amadurecimento profissional em direção a decisões fundamentadas no contexto individual do aluno. Todavia, muitos educadores expressam no cotidiano escolar um posicionamento favorável à medicação, especialmente diante de situações que desafiam suas práticas em sala de aula. Fala comum entre os docentes é: *“E ele ficava gritando na sala de aula. Esse ano, ele começou o quarto ano gritando na sala de aula porque teve que aumentar a dosagem. [...] A medicação, para alguns casos, ajuda a melhorar a convivência.”* (Professor 7).

No que tange a esse posicionamento, uma das ATP traz uma visão crítica sobre esse processo de encaminhamento médico, onde argumenta:

Eu vejo que o professor às vezes não sabe lidar com aquele aluno, busca ajuda com o coordenador, mas mesmo assim ele fica preocupado, talvez, e fala assim que tem algum problema e tem que levar no médico. Só que às vezes eu acho que tem que conhecer mais o aluno. [...] Não é toda situação que o aluno precisa tomar remédio, não.

Essa reflexão sugere que a busca por soluções rápidas pode, em alguns casos, desconsiderar alternativas pedagógicas e contextuais mais adequadas, reforçando a necessidade de maior apoio dentro da escola e de estratégias de acolhimento.

Outras falas que corroboram com uma visão medicalizante, são trazidas por alguns docentes no grupo:

Agora, é claro que a vida vai mensurar eles, para um emprego, um concurso público, a faculdade, vai mensurar eles. [...] E às vezes, o aluno não consegue, mas o laudo ajuda a direcionar o que ele precisa. (Professor 1).

Elementos contidos também na fala do Professor 7:

Existem grandes mitos e existem grandes consequências. Por exemplo, ano passado, terceiro ano, tem um aluno que ele é laudado, mas a mãe não quer dar o remédio. E ele ficava gritando na sala de aula. Esse ano, ele começou o quarto ano gritando na sala de aula porque teve que aumentar a dosagem. Ah, mas eu não vou dar remédio. Até que se chamou todo o conselho especialista para conversar com essa mãe e encaminhar para o conselho tutelar. (Professor 7).

Observa-se uma parcial congruência: tanto psicopedagogas, ATPs, quanto professores reconhecem que, em certos casos, a medicação pode ser benéfica. Todavia, o conflito surge na forma como essa decisão é percebida. Enquanto as psicopedagogas e ATPs defendem uma análise criteriosa e multidisciplinar, os professores, muitas vezes, enxergam a medicação como uma solução prática e urgente para lidar com a sobrecarga em sala de aula.

Essa diferença é reforçada pela segunda fala da psicopedagoga:

Então, se for benéfico para a criança, que a gente consiga pensar em um atendimento em que ela possa estar fazendo as terapias necessárias para o seu melhor desenvolvimento e que ela também possa, se for o caso, e que ela esteja muito bem atendida, tomar a medicação.

Também destaca uma das ATPs, a questão do tempo envolvido tanto para diagnósticos médicos quanto para a compreensão pedagógica, revelando que muitas vezes o professor em estar num lugar de cobrança, de demandas superiores, ou mesmo por falta de compreensão das engrenagens que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, acabam visualizando na medicação saídas mais rápidas e menos comprometedoras. Ela afirma: *"Só que esse tempo para essa questão médica resolver ter um diagnóstico preciso não é imediato. Ao mesmo tempo que esse processo de recuperação, de compreensão pedagógica também não é imediato."*

Essa visão destaca a importância, não só de uma rede de suporte que vá além do registro imediato que muitas vezes ocorre no processo diagnóstico e o uso indiscriminado de medicamentos, mas incorporando – quando necessário - terapias multidisciplinares, e imprescindivelmente adaptações pedagógicas que alcancem de fato as idiosincrasias na forma e no tempo de aprender.

Diante de turmas numerosas e alunos com diferentes demandas, os docentes muitas vezes mencionam a falta de recursos para oferecer tais suportes:

Eu acredito que muito do fracasso do aluno se deve à necessidade do professor contínua de preencher, preencher, de cumprir projetos, de coisas que são alheias ao aluno, que o professor não teria que dedicar o tempo que a gente perde e estar junto com o aluno naquilo que ele precisa. Para mim, é muita perda de tempo, e quem sai perdendo no final é o aluno. (Professor 8).

A perspectiva das psicopedagogas reflete uma visão ampliada do papel da escola, como um espaço que deveria não só acolher a diversidade, mas como estimular outras formas de aprender e de ensinar. A medicalização como forma de padronização e adequação pode trazer um impacto a longo prazo: *“Tá, o que essa criança vai ganhar com o laudo? Será que a gente não pode fazer um acolhimento? Será que não podemos adaptar algum conteúdo?”* Em contraste, os professores, lidando com a pressão por resultados e a gestão de turmas heterogêneas, veem no laudo e na medicação uma forma de viabilizar o trabalho pedagógico no curto prazo: *“Com o laudo, eu pelo menos teria respaldo para atender o resto da sala.”*

Apesar dessas tensões, há alinhamentos importantes, tanto entre as psicopedagogas, ATPs, quanto professores demonstram preocupação com o bem-estar das crianças e reconhecem que as decisões sobre posturas medicalizante devam ser pensadas caso a caso. Essa convergência aponta para a necessidade de um diálogo mais estruturado entre todos os grupos, no qual as experiências dos professores possam ser ouvidas e contextualizadas dentro de uma abordagem mais ampla, como defendido pelas psicopedagogas.

Em tempo, as falas dessas técnicas também indicam um esforço para educar o olhar dos profissionais da escola: *“Eu também errei em alguns momentos... Então é um educar-se constante.”*

No que tange o olhar sobre o aluno que está atrasado no aprendizado, uma das ATP ressalta a falta de capacitação específica – formação continuada - para o contexto de recuperação escolar, onde afirma: *“Aí a gente volta a uma questão de*

formação de professor. A formação continuada dentro das necessidades e tudo mais, né? Então, você não tem um curso de formação continuada para a recuperação, por exemplo.”

Essa autorreflexão pode ser uma ponte importante para dialogar com os professores, ajudando-os a entender que a atuação pedagógica sem uma formação constante, pode levar a um lugar obscuro e muito recorrente da medicação como um possível instrumento pedagógico. O uso da terapia medicamentosa, embora útil em alguns casos, não é a única estratégia (e nem sempre deveria ser a primeira!) e deve ser acompanhada de outras intervenções – a pensar uma formação continua dos docentes, que fortaleçam a reflexão e a postura humanizada e sistêmica do processo de ensino-aprendizagem.

As divergências aqui se revelam na diferença de abordagem: enquanto as psicopedagogas e as ATPs buscam fortalecer o acolhimento e as adaptações internas, os professores, muitas vezes, percebem o encaminhamento como um alívio para a sobrecarga de suas funções, o que muitas vezes, frente ao panorama educacional público - quase sempre precário, pode-se avistar que os docentes estão longe de serem os réus, mas talvez estejam mais próximos de ocuparem o lugar de também vítimas de um sistema.

Interessante refletir o quanto a precariedade não atinge somente os alunos, mas também os educadores. Á exemplo o acesso a recursos tecnológicos, tanto para formação quanto para a própria maneira de lecionar. A contemporaneidade demanda atualizações frequentes e de um modo quase instantâneo, onde as novas gerações parecem não conseguir mais se adaptar ao mundo analógico – haja vista a lousa, giz, papéis e lápis. Parecem ser objetos obsoletos cujas telas refletem seus corpos hodiernos, frenéticos e sem lugar.

Ainda neste pensamento, afirma uma das ATPs sobre o uso de tecnologias e da reinvenção pedagógica:

A questão das multimídias. Hoje o meu aluno precisa ter isso daí. Como que eu incorporo isso a favor da aprendizagem? No que foi estudado das teorias de Piaget, e Vigotski, e etc. São outros tempos. Não quer dizer que as teorias deles estão ultrapassadas. Pelo contrário, jamais. Mas no tempo de hoje, enquanto professor, eu preciso trazer essa reinvenção dessas teorias para o meu novo sujeito.

A compreensão acerca do fracasso escolar é outro ponto de congruência e divergência, não só entre psicopedagogas e docentes, mas também entre as ATPs.

Enquanto as psicopedagogas afirmam que - *“O fracasso escolar não é do aluno, é da escola, é da instituição, é da secretaria, da equipe técnica”*. - Visão esta, que amplia a responsabilidade pelo insucesso, enquanto muitos educadores, trazem uma narrativa mais individualizada do problema, por vezes atribuindo o fracasso às limitações do aluno ou à falta de apoio familiar, trazido pelo conceito de capital econômico e cultural, principalmente o internalizado e o objetivado visto anteriormente na teoria de Pierre Bourdieu.

Observa-se que uma das ATPs também tem um posicionamento mais congruente com de alguns educadores participantes da pesquisa, ao dizer:

"Eu não imagino que ninguém é culpado, mas às vezes esse aluno que o fracasso é muito problema em casa, que é o que mais a gente vê. Os alunos que têm mais dificuldade são os que têm menos estrutura familiar."

Essa fala reflete uma visão em que o insucesso escolar estaria atrelado a fatores externos, como a falta de suporte familiar, por exemplo, e não apenas à dinâmica dentro da escola, o que segundo a análise conceitual já realizada, estaria ligada a falta de Capital Cultural e Econômico.

Em contrapartida, uma das ATPs ao ser indagada sobre o problema ser individualizado do insucesso, ela questiona:

"[...] essa quantidade para recuperação paralela não parece, mas ele é um fator. Quando você fala assim, que você tem uma sala de 23, 23 alunos que são situações que aparecem, 10 foram indicados para a recuperação paralela. O que você pensa disso?"

Logo, apesar das divergências sobre a gênese do suposto fracasso, há uma congruência na percepção de que as condições estruturais da escola e da sociedade contribuem para ocorra uma possível falha no percurso.

Outro aspecto de grande relevância nesse diálogo, é destacar a complexidade dos casos que chegam até o setor de psicopedagogia, bem como a quantidade de encaminhamentos que lhes são feitos em média nos últimos anos, apontados nesta fala:

"[...] a partir de alguns anos atrás, a gente fez essa reestruturação do serviço porque, assim, vinham 500 crianças por ano pra nós duas. Vinham 400 crianças. Teve um ano que veio 250 crianças pra mim. E aí, a gente não tinha o que fazer, porque é muito individual e não dá. [...] São duas psicopedagogas para uma rede de cinquenta escolas. Então a gente vive quase numa sangria desatada."

Essa percepção é compartilhada pelos professores, que também relatam a dificuldade de atendimentos frente a diversidade de demandas:

Eu acho que o professor, ele quer mostrar uma solução, e essa solução é profissionais que são especialistas no assunto. [...] Quem vai dar essa instrução pra gente é o profissional, o psicopedagogo, pra poder ajudar a gente, ajudar a criança. (Professor 1).

Elementos contidos também na fala do Professor 8:

E, ao mesmo tempo, quando você tem a necessidade da ajuda de fora, de um psicólogo, de um... O que mais que tem na rede? Psicopedagogo, assistente social, você preenche um milhão de fichas e a resposta nunca chega. Você fica o ano inteiro desesperado, porque aquilo que passou do seu alcance, você não sabe mais como fazer com aquele aluno para ele avançar e quem teria que te ajudar nesse processo. (Professor 8).

E ainda:

Eu tenho alunos que precisam ser encaminhados e não tenho. Agora os outros, sim. Aliás, eu nem me preocupo porque a coordenação já vai, encaminha. (Professor 1).

Esses relatos apontam para uma ideia de dependência das ajudas externas para a resolução de demandas que deveriam, ao menos à priori, serem pensadas entre professores e coordenadores pedagógicos, antes mesmo de levá-los para fora do ambiente escolar. Reflete-se assim, uma necessidade de reestruturar o suporte técnico e pedagógico dentro da seara educacional, desconstruindo o olhar clínico das intervenções técnicas (isso inclui principalmente o serviço de psicologia educacional e psicopedagogia institucional), apontando para caminhos de formação e de trabalho em conjunto, vislumbrando o aluno de forma sistêmica e imerso no contexto escolar, compreendendo a teia das relações e todas as nuances que envolvem o processo do aprender da educação formalizada.

Outro ponto importante nesse diálogo, trata-se do posicionamento das técnicas da psicopedagogia na desconstrução de saberes hegemônicos, onde uma delas afirma: *“Vamos validar os saberes de periferia. Vamos validar outros saberes pra gente não ficar só batendo na tecla do fracasso.”* – isto é, fomentar a expressão dos conteúdos adquiridos de formas diversas, o que a teoria bourdieusiana traz como Capital Cultural internalizado e o habitus, cujas instituições educacionais, fazem jus ao conhecimento erudito, o qual aparece nesta fala da psicopedagoga:

Sim, eu lembro de um aluno que ele sabe fazer as coisas, mas se não usa o termo específico que ele sabe, ele não dá conta de fazer. Então, é isso. Eu vou dizer que ele teve um fracasso? Mas ele sabe. Ele

consegue fazer. Ele só precisa ver sendo feito. Então, eu não posso classificar ele enquanto um fracasso. Porque ele faz. Desde que seja de uma forma que ele consiga lembrar aquilo.

Alguns docentes, ao contrário, por vezes relatam a dificuldade de integrar esses saberes à rotina escolar devido às exigências curriculares e à pressão por resultados, liderados pelas burocracias existentes e prevaletentes no âmbito da educação, tais como:

Não tem base, eles não trazem nada. Então, não tem conhecimento prévio, então não tem de onde você partir. E para você dar o conhecimento prévio depois, você voltar para o material, você não consegue aplicar tudo aquilo que você precisa aplicar. Aí finaliza o semestre e você não finalizou o conteúdo. (Professor 5).

Esse contraste evidencia um conflito dentro do campo educacional e hierárquico que nele se constitui, ou seja, a luta diária entre o ideal pedagógico de inclusão e a realidade prática do trabalho em sala de aula, onde se é cobrado e demandado por instâncias superiores, pelas quais são direcionadas em sua rotina pedagógica, e por seus currículos pré-estabelecidos e suas rotinas diárias intransigentes – a escola como lugar de cerceamento, seja para alunos, sejam para seus professores.

Não poder-se-ia deixar de fora dessa análise, a fatal sensação de invisibilidade dos alunos como um tema recorrente nas falas das psicopedagogas e dos professores. Uma das psicopedagogas indaga: *“O que acontece com os alunos que a gente entende que tem um fracasso escolar? Ou eles evadem, ou eles existem, mas são seres invisíveis.”*

Alguns professores concluem:

“Agora, é claro que a vida vai mensurar eles, para um emprego, um concurso público, a faculdade, vai mensurar eles. [...] E aquele que não responde ao que é pedido, vai ficando para trás.” (Professor 1).

Ainda sobre a invisibilidade:

“Eles não trazem nada. Então, você tenta, mas não consegue finalizar. [...] E no final das contas, eles são aqueles que não aparecem na avaliação.” (Professor 5).

Como existir enquanto fracassado educacionalmente num ambiente onde se cobra tanto por mérito? Os educadores, por sua vez, relatam a dificuldade de atender esses alunos sem recursos suficientes, muitas vezes reforçando padrões de exclusão

involuntária, lançando mão dos encaminhamentos, principalmente aos consultórios neurológicos e psiquiátricos em busca de um laudo que de fato, traga uma certa “visibilidade” a esses que não conseguem apresentar resultados escolares suficientes, pois portando essa justificativa em forma de diagnóstico, poder-se-á finalmente, dar-lhes “um lugar a este sol – que consterna em pleno meio dia.”

Este apontamento de uma das psicopedagogas torna-se inquietante:

E, às vezes, a gente vai fracassar não só no conteúdo, a gente vai fracassar enquanto acolhimento, a gente vai fracassar enquanto inclusão, a gente vai fracassar de várias formas. Então, eu acho que o fracasso escolar não é do aluno, é da escola, é da instituição, é da secretaria, da equipe técnica. A gente fracassou com aquele sujeito, né?

Faz-se importante ressaltar, que esse diálogo entre as profissionais da psicopedagogia, juntamente com as ATPs em relação aos professores participantes, encontram um ponto de congruência quando percebem as fragilidades das práticas atuais e reconhecem a necessidade de repensar não só o papel da escola, mas sobretudo, a quem a pedagogia se destina hoje.

Diante do processo de análise das falas desses profissionais, observou-nesse campo educacional, uma estrutura de relações permeada principalmente por conflitos que, segundo a teoria bourdieusiana, refletem e reforçam as desigualdades simbólicas, culturais e sociais. Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é compreender a presença da violência simbólica inculcada nos encaminhamentos desses professores ao setor de psicopedagogia, observando por meio das falas, posicionamentos e condutas, o fenômeno que emerge nas práticas institucionais que possam naturalizar alguma forma de exclusão, deslocando responsabilidades estruturais para indivíduos – sejam alunos, professores ou famílias.

Assentado na dicotomia entre a ideologia e a realidade educacional, observou-se que as psicopedagogas e ATPs defendem a construção de soluções internas para lidar com dificuldades de aprendizagem, enfatizando estratégias pedagógicas e a cautela frente aos encaminhamentos aos consultórios, que hoje, multidisciplinares, por vezes ocorrem de forma imediata em prol de intervenções individualistas e biologicamente endógenas ao sujeito. Esse movimento de ruptura e de cuidado, busca desarticular a violência simbólica ao valorizar o contexto escolar como espaço de acolhimento e resolução.

Bourdieu argumenta que a violência simbólica se perpetua porque os dominados assimilam e reproduzem as categorias de pensamento impostas pelos dominantes, naturalizando, assim, as relações de dominação. Essa adesão ocorre de maneira quase inconsciente, pois o dominado interpreta sua realidade e sua posição social com base nos instrumentos cognitivos compartilhados entre ele e o dominante, que, por sua vez, refletem a estrutura da dominação incorporada como algo natural. (Bourdieu, 2023).

Ao compreender essa visão conceitual, percebe-se que a patologização como instrumento pedagógico, além de naturalizar um processo violento, ele é legitimado como um caminho pelo qual se deve percorrer em situações de insucesso escolar, haja vista as pesquisas que trazem a ocorrência destes fenômenos não só no campo educacional, mas de forma generalizada e substancial da sociedade contemporânea.

A escola, enquanto instrumento social, construtora de subjetividade, exerce um poder de dominação sobre seus integrantes, não somente sobre os alunos, mas sobretudo aos seus educadores, desempenhando uma “engrenagem perversa”, onde ambos acabam por serem engendrados por uma articulação imposta, normatizada, sutil, que aquele que passa por ela, não se apercebe da violência que está sendo acometido – posto a violência simbólica.

Essa reflexão se conecta diretamente às tensões e congruências nas falas dos professores, ATPs e psicopedagogas analisadas. Os docentes, por exemplo, ao aceitarem reproduzir as práticas de encaminhamentos com o objetivo de que exerça a medicalização ou a responsabilização individual pelo fracasso escolar, muitas vezes refletem a imposição de categorias dominantes que estruturam o campo educacional.

A patologização do aprender na escola, através de diagnósticos que justifiquem os insucessos, as técnicas de psicopedagogia mostraram uma postura mais crítica e reflexiva em relação a esse movimento, apontando para o risco de tornar as dificuldades educacionais uma via de mão única e centrada completamente no aluno, em detrimento de se repensar as posturas pedagógicas e ampliar o olhar para além do sujeito que ali está. Uma delas afirma: *"Será que a gente não pode adaptar algum conteúdo? Será que não podemos acolher de outra forma?"*

Contrastando, observou-se com grande frequência, uma narrativa dos docentes que defendem a medicalização como uma saída prática frente à complexidade das demandas escolares. Postura tal, que parece estar atrelada tanto

as precariedades nas formações continuadas que possibilitariam reflexões e ressignificações na forma de aprender e ensinar, bem como nas próprias estruturas escolares, sejam elas enquanto lugar simbólico dentro da sociedade, quanto lugar físico - desde os materiais propostos, na desvalorização dos educadores e pela demasiada burocracia, onde mais uma vez, a subjetividade vira papel, matrícula e índice. Isso é evidente em falas como: "*Com o laudo, pelo menos tenho respaldo para atender o resto da sala.*" (Professor 1).

Essa dicotomia reflete um sistema que impõe soluções rápidas aos professores enquanto subestima o papel da formação continuada (quase nula) e do suporte técnico, que necessita constantemente desconstruir uma atuação clínica para conseguir intervir de forma sistêmica, e de fato, um trabalho institucional.

Visto conceitualmente que a violência simbólica é a naturalização do domínio sem que haja força física dentro de um poder simbólico, pois essa a prática da medicalização, nesse contexto, funciona como uma forma de violência simbólica que desloca o foco dos desafios estruturais para a esfera individual do aluno, de forma legitimada, naturalizada, e sobretudo esperada, não só pela sociedade em si, mas por todos os personagens que engendram o campo escolar, inclusive as famílias e por vezes até mesmo os próprios alunos.

As psicopedagogas, por outro lado, ao questionarem essa lógica e proporem alternativas como "*Será que a gente não pode adaptar algum conteúdo? Será que não podemos acolher de outra forma?*" buscam desconstruir essa naturalização da dominação simbólica, a partir do momento que se apercebe da violência que esse ato carrega consigo. Porém, a adesão parcial à essas práticas pelos educadores, sugere a dificuldade de romper com o *habitus* incorporado que orienta suas ações e percepções.

Ao que se refere às ATPs, essas acabam por mediar esse processo, tentando alinhar as demandas institucionais, as quais são impostas pelas instâncias superiores, por meio de ações pedagógicas cotidianas e de apoio direto aos coordenadores pedagógicos, pensando formações continuas que tragam ao contexto escolar um suporte mais direto ao modo de ensinar e como se deve repensar seus formatos a partir de um novo sujeito, representado nesta reflexão: "*A escola tem que trabalhar junto porque é só na escola que ele vai ter o apoio.*"

A violência simbólica é ainda mais evidente na pressão institucional sobre os professores para alcançar resultados que desconsideram as condições materiais e

simbólicas de trabalho. A sobrecarga mencionada por muitos professores, refletem o impacto das condições de trabalho – grandes turmas, excesso de demandas burocráticas e falta de suporte – que os colocam em uma posição vulnerável. Sentem-se compelidos a adotar práticas que priorizem resultados imediatos, frequentemente em detrimento de abordagens pedagógicas mais humanizadas.

Falas professorais como: *"Eu me sinto sobrecarregada [...] parece que tudo cai dentro da sala de aula,"* reflete como a estrutura de dominação os coloca como responsáveis finais por demandas que não controlam. A realidade como é posta, torna-se internalizada e vista como parte natural do trabalho docente, perpetuando a lógica do campo educacional.

Para além de compreensões neurológicas como causa do infortúnio do não-aprender, observou-se também outras formas de interpretar o fracasso escolar entre os grupos analisados, apontando para um reforço nas desigualdades. Enquanto as psicopedagogas afirmam que o fracasso não é do aluno e sim institucional, os professores afirmam que os alunos que mais tem dificuldades são os que possuem famílias desestruturadas, sejam em suas dinâmicas familiares, sejam economicamente.

Essa incongruência entre as falas revelam a influência do capital cultural e econômico na forma de compreender a origem do insucesso escolar. Segundo a teoria bourdieusiana, a acumulação de capitais e não mais somente econômico, define cada vez mais as desigualdades sociais, isto é, a exclusão dos alunos menos favorecidos, com menos acesso ao capital cultural internalizado e objetivado, ficam expostos à invisibilidade das métricas escolares.

Acerca da reestruturação pedagógica e acesso a tecnologias dentro do espaço escolar, enquanto as ATPs e psicopedagogas defendem uma reinvenção pedagógica que incorpore as novas demandas tecnológicas: *"Como incorporar isso a favor da aprendizagem?"* Os professores relatam dificuldades em integrar essas mudanças devido às exigências curriculares e à falta de recursos: *"Você tenta, mas não consegue finalizar o conteúdo."* (Professor 5).

Com base nestas análises e na observação da presença da violência simbólica nesses diálogos, faz-se relevante como forma de ratificar e embasar teoricamente esses apontamentos, alguns trechos de Bourdieu e Passeron (1992) presentes na obra *"A Reprodução"*, ao descrever a força da Ação Pedagógica (AP) enquanto eficácia de dominação e de um poder arbitrário cultural.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (p.19).

E também na seguinte passagem:

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica [AP], isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (p.21).

Esses trechos da obra bourdieusiana sobre o sistema educacional, avigora a ideia de que a educação, enquanto ação pedagógica, opera como uma imposição de um arbitrário cultural. Essa reflexão dialoga com as falas das psicopedagogas e ATPs que questionam a padronização do ensino e a medicalização como soluções únicas, propondo em vez disso outros formatos pedagógicos mais humanizados e adaptativos às diversidades de subjetividades. Todavia, essa resistência às práticas hegemônicas esbarra em um campo educacional que prioriza a inculcação de valores e práticas alinhadas a interesses dominantes.

A imposição do arbitrário cultural se estende também ao atribuir de forma muito individualizada os insucessos dos alunos ou à falta de suporte familiar, como apontado por professores e ATPs. Desconsiderar as condições estruturais e os contextos socioculturais que moldam as trajetórias escolares, perpetua um sistema que legitima as desigualdades como naturais e inevitáveis.

Portanto, essas passagens de Bourdieu e Passeron ajudam a fundamentar teoricamente as divergências e contradições identificadas nos diálogos analisados, reforçando que a educação não é um campo neutro, mas sim um espaço de luta simbólica e de reprodução de relações de poder, afinal, “Toda **ação pedagógica (AP)** é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. (*ibidem*, 1992, p.20, grifo do autor).

Capítulo 6 - (Des) Considerações Finais

“Se perceber que precisa seguir, siga!
 Se estiver tudo errado, comece novamente.
 Se estiver tudo certo, continue.
 Se sentir saudades, mate-a.
 Se perder um amor, não se perca!
 Se achá-lo, segure-o!
 Circunda-te de rosas, ama, bebe e cala.
 O mais é nada. ”
Fernando Pessoa

O processo de realizar uma dissertação, resulta em uma construção agrídoce, tal como caminhar por uma floresta fechada e inebriada de lendas, pois todo caminho ainda desconhecido, emerge da beleza intocada, não-pisada, do cheiro fresco e dos feixes de luz que atravessam as copas das árvores. Por outro lado, caminhar pelo não caminhado, carece de um tanto de paciência, persistência e um respiro emergido de coragem, pois ao fazer determinadas imersões em tão pouco tempo, pode levar a travessia nesta peregrinação com vários obstáculos, intro e extra bosque, para que se encontre de fato aquilo que está subjacente às árvores, e sobretudo, aos olhos.

Ao usar a analogia de uma floresta, inicia-se a construção desta consideração final visando enfatizar como deu-se essa trajetória e por onde os passos levaram até as análises e com ela suas reflexões.

Tendo como premissa o objetivo geral desse trabalho, o qual buscou-se destacar as dinâmicas de violência simbólica no contexto educacional, particularmente no que tange à relação entre as práticas pedagógicas, a patologização do fracasso escolar e os processos de higienização social na escola, frente a essa compreensão, essa caminhada colocou-se a compreender como a violência simbólica se materializa na escola, a partir do fracasso escolar manifestado pelos encaminhamentos de alunos com dificuldade de aprendizagem ao setor de psicopedagogia institucional da rede municipal de ensino de Araras-SP.

Nos capítulos anteriores, a dissertação apresentou uma caracterização detalhada do serviço oferecido pelo NATE (Núcleo de Apoio Técnico Educacional), com ênfase no trabalho realizado pela psicologia escolar e pela psicopedagogia institucional, diferenciando-o das práticas clínicas tão defendidas ainda dentro dos espaços escolares - vezes por falta de compreensão, vezes por não se dispor ao entendimento – assim como deve ser a atuação institucional. Essa análise

contextualizou como os encaminhamentos chegam a esses setores, proporcionando uma base para a elaboração da questão central desta pesquisa.

No primeiro capítulo, "As máscaras da violência", foram exploradas as relações entre a patologização social e a educação, culminando em um diálogo profundo sobre como a violência simbólica se conecta a essas questões. Dentro do segundo capítulo ampliou-se o olhar para além dos muros escolares, ao analisar pesquisas recentes (2019-2023) relacionadas à medicalização e à patologização na educação. A seleção de descritores como "patologização", "fracasso escolar" e "violência simbólica" permitiu compreender as tendências atuais do debate acadêmico, revelando assim que a aventurar-se nesta floresta parece ser um desejo de muitos movimentos contrarresistentes de coragem e desejo de mudança. A floresta não parece tão deserta assim...

O terceiro capítulo trouxe a perspectiva bourdieusiana para o centro da discussão. A praxiologia de Pierre Bourdieu foi apresentada como um "terceiro caminho", que transcende o subjetivismo e o objetivismo, oferecendo uma leitura densa e articulada das relações sociais. Conceitos como *habitus*, capitais (econômico, social, cultural e simbólico) e violência simbólica foram explorados em profundidade, estabelecendo as bases teóricas para a análise dos dados.

Em se tratando do quarto capítulo, os procedimentos metodológicos foram descritos detalhadamente, com ênfase na utilização de grupos focais e entrevistas semiestruturadas como estratégias qualitativas para coleta de dados. Também, foram descritos as dificuldades em adesão dos professores e o quanto a pesquisa de campo nem sempre consegue seguir um plano linear em sua aplicação – a subjetividade em seu livre arbítrio, carregado de surpresas, às vezes surpreende – ao bem, ou ao mal. Todavia, a escolha dessas técnicas, ainda frente aos percalços, demonstrou-se eficaz em contemplar as nuances das percepções dos participantes.

Finalmente, no quinto capítulo, foram apresentados os resultados da análise das falas. O perfil dos participantes foi descrito, e as discussões se aprofundaram nos conflitos, convergências e desafios enfrentados pelos profissionais da educação, principalmente neste recorte específico. Essa análise culminou em uma reflexão sobre a interseção entre práticas pedagógicas, percepções de fracasso escolar e a legitimação de processos de exclusão social tal como a utilização da medicalização dentro das salas de aula. As análises das falas dos professores de Apoio Técnico Pedagógico (ATPs - responsáveis pelos 4os e 5os anos e pela recuperação de ciclo)

quanto das psicopedagogas possibilitaram avançar em vários objetivos específicos, através da análise de suas atuações e funções dentro deste recorte de rede de ensino, revelou a complexidade das demandas desses profissionais, além de evidenciar os conflitos entre as expectativas pedagógicas e as realidades estruturais enfrentadas na prática.

Quanto às percepções dos professores participantes do grupo focal em quatro escolas da rede municipal, especialmente no que se refere ao fracasso escolar e à patologização da educação, sob a ótica conceitual bourdieusiana, o encontro permitiu compreender como esses docentes lidam com os desafios impostos pela diversidade e dificuldades das salas de aula e como esses desafios impactam a compreensão sobre o desempenho dos alunos e o quanto isso os impulsionam a ações que transformam a medicalização em um possível instrumento pedagógico.

O estudo aprofundou a análise desses dados a partir do conceito de violência simbólica, identificando como essa forma de domínio simbólico, opera sutilmente nas relações escolares, naturalizando desigualdades e legitimando práticas excludentes. Através do olhar sociológico de Pierre Bourdieu, foi possível explorar o papel da instituição escolar na reprodução das estruturas de poder, demonstrando como o *habitus* e os capitais culturais, sociais e simbólicos influenciam a dinâmica educacional.

O processo de patologização das dificuldades de aprendizagem foi amplamente discutido, destacando como a medicalização tem sido utilizada como uma solução imediata para problemas que, muitas vezes, são de natureza estrutural. Nesse sentido, ampliar a discussão sobre o fracasso escolar e suas relações com a medicalização contribuiu para o entendimento das dinâmicas sociais e institucionais que impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se assim, frente a todo esse complexo processo de análise e discussão desses resultados, que existe uma congruência vital nas falas de todos os profissionais entrevistados: esses compartilham da preocupação com o bem-estar dos alunos, contudo, enfrentam desafios distintos em suas práticas cotidianas. Logo, avistar esse panorama através das lentes conceitual da violência simbólica enquanto praxiologia, permite observar a naturalização das desigualdades e a culpabilização dos indivíduos por falhas estruturais, legitimando essas práticas, reverberando na perpetuação da desigualdade, e sobretudo, a continuidade das estruturas de domínio

simbólico, buscando respostas individualizantes e colocando a subjetividade entre parênteses, ao invés de ampliar o ângulo de visão.

Para a superação desses apontamentos complexos e não menos angustiantes, necessitar-se-á de construção de espaços que legitimam a compreensão desta forma de violência, a qual, além de sutil, revela-se profundamente eficaz, ao operar por meio da internalização de conjuntos de pensamento que acabam por reforçar a hierarquia e a dominação, ao mesmo tempo, mascaram suas origens históricas, sociais e colaboram na manutenção de um poder hegemônico.

Se é na compreensão de como funciona a violência simbólica dentro do campo educacional, onde se atenta e apercebe a naturalização das desigualdades faz-se necessário a possibilidade de diálogos mais fomentados e estruturados teoricamente, por meio de formações continuadas aos docentes que promovam uma visão sócio-histórico da subjetividade, trabalhando, a exemplo, o entendimento sobre o *habitus* e o capital cultural dos alunos.

Apesar de conotar um tanto utópico, é indispensável que as estruturas institucionais sejam repensadas para oferecer suporte prático ao trabalho docente. Não se trata apenas de repensar a redução da sobrecarga de demandas quase sempre burocráticas de papéis e índices, mas também a promoção de condições que favoreçam o diálogo e a colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educacional. Neste novo panorama, docentes, ATPs e psicopedagogas poderão atuar de maneira articulada, compreendendo as complexidades do campo escolar e buscando soluções conjuntas que evitem o reforço de dinâmicas excludentes, inclusive, que legitimem a busca imediata por diagnósticos médicos e patologizantes.

Todo caminho demanda um direcionamento. Adentrar nesta floresta fechada e ainda sombria, não se apresenta como uma tarefa fácil. Essa pesquisa está longe de se encerrar enquanto mestrado. Ao contrário, pulsa a seguir em estudo e conhecimento - e não menos inquietações – rumo ao doutorado, em que se anseia também encarregar-se desta jornada exploratória de uma floresta educacional, a qual ainda parece engolir, não só as carteiras e seus livros, mas também àqueles que nela não encontram lugar de assento.

No campo da Geografia, a bússola é uma ferramenta de orientação, um guia silencioso que conversa com os campos magnéticos da Terra para apontar um caminho constante: o norte. Ela é um símbolo da busca por direção em meio ao caos, uma prova de que, mesmo na vastidão incerta, há um ponto fixo ao qual pode-se

recorrer. O norte, por sua vez, não é apenas uma direção: é um conceito profundamente simbólico – onde de fato se quer chegar? O desdobramento dessa indagação também inevitavelmente se dá – até onde se pode chegar?

Neste bosque chamado educação, o “norte” aponta à caminhar em direção a um ensino que acolha a idiossincrasia e com ela todo o peso de ser-humano. Nortear-se requer coragem, e aqui, seguir rumo a ele é questionar práticas cristalizadas e se dispor a construir novas formas de convivência e aprendizagem. Faz-se necessário reconhecer que o rompimento com as dinâmicas de violência simbólica não é imediato, mas um processo contínuo que demanda reflexão, ação e comprometimento com uma pedagogia mais humanizada e equitativa.

A história da humanidade foi construída sobre o chão da ambivalência. Que haja luz, para que não haja a escuridão. O doce, contra o salgado. Frio, reverte o calor, enquanto o dia, dissipa a escuridão.

Desde que o mundo é mundo, o bem e o mal coexistem, interagem e se atravessam, e assim, caminha-se a humanidade – ainda que em alguns momentos pareça que não.

Iniciar o capítulo brincando com a palavra em seu antônimo – (des) considerações - demonstra que esse estudo não se trata de rotular a ambivalência por meio de uma caçada aos vilões, tentando desvelar a dicotomia entre o bem e o mal, através da culpabilização dos docentes por possíveis narrativas violentas em detrimento da vitimização dos alunos. Também não se trata de dizer que não haja debilidades neurológicas que careçam, de fato, intervenções médicas e o uso correto e salutar de medicações que as assistam. Mas sim, essa dissertação se ocupa em considerar e desconsiderar vários aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, então, ainda que timidamente, ser um feixe de luz em meio a uma vasta sombra que penumbra professores e alunos, ainda que de formas distintas, mas não menos violenta, neste breu que se tornou o fenômeno da patologização do aprender escolar.

De uma forma poética e não menos ambivalente, pode-se pensar que a angústia demonstra a escuridão, enquanto a luz - a serenidade benevolente. Essa pesquisa nasce de uma inquietação obscura e angustiante e se finda, não enquanto dia pleno, mas enquanto apontamento de um caminhar, que vai se esclarecendo, tal como a Aurora, que vai adolescendo, hora após hora ao nascer do sol, até por fim ser dia pleno – feito sol ao meio dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 91-109.

ARNOLDI, M. A. G. C.; ROSA, M. V. F. P. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa** - mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2007.

AZEVEDO, M.A. GUERRA, V.N.A. **Violência Doméstica na Infância e na Adolescência** [recurso eletrônico] SP, Robe, 2002.

BACKES, D.S; COLOMÉ, J.S; ERDMANN, R.H; LUNARDI, V.L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**. São Paulo, 2011. v. 4. ed. 35. p. 438-442.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2023.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Escritos de Educação. *In*: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. **Escritos da Educação**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **O senso prático**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9ª.ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. 21a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

BORTOLINI, R. W. NUNES, C. **A Paideia grega**: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/865199>>Acesso em: 29 mai. 2023.

CAMGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6ª.ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JOURDAIN, A. NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde: nêmesis da medicina**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

LEHER, R. Medicalização de políticas públicas, avaliação e metas de desempenho. *In*: COLLARES, C.A.L; MOYSÉS, M.A.A; RIBEIRO, M.A.F. (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. 1ª.ed. Campinas-SP: Editora Mercado das Letras, 2013.

MARCONDES, A.M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. *In*: FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ª.ed. Maringá: Eduem, 2012.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.28, p.23-30, 1992.

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

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. Medicalização: elemento de desconstrução dos Direitos Humanos. *In*: Comissão de Direitos Humanos do CRP-RJ (org.) **Direitos Humanos? O que temos a ver com isso?** Rio de Janeiro-RJ: Conselho Regional de Psicologia. 2017.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. Patologização da vida de crianças e adolescentes em tempos sombrios. *In*: AMARANTE, P. PITTA, A.M.F; OLIVEIRA, W.F. (org.). **Patologização e medicalização da vida: epistemologia e política**. 1ª.ed. São Paulo: Zagadoni, 2018.

MOYSÉS, M. A. A. COLLARES, C. A. L. **Mais de um século de patologização da educação**.

Disponível

em:

<

<https://revistaforum.unifio.edu.br/index.php/forum/article/view/21>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

OLIVEIRA, I.B. O conhecimento na era dos transtornos: limites e possibilidades. *In*: COLLARES, C.A.L; MOYSÉS, M.A.A; RIBEIRO, M.A.F. (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. 1ª.ed. Campinas-SP: Editora Mercado das Letras, 2013.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 239–252, 2012.

REGER, R. Psicólogo escolar: educador ou clínico? *In*: PATTO, M.H.S. (org). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo:TAQ, 1981. p. 9-16.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12^a. edição. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2021.

SOARES, J. M. A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola. **Conexões**, Campinas, SP, v. 11, n. 3, p. 50–74, 2013.

SUZUKI, M.A; LEONARDO, N.S.T. A medicalização da vida e dos processos escolares: uma prática social de controle. *In*: LEONARDO, N.S.T; LEAL, Z.F.R.G; FRANCO, A.F. (org.). **Educação Escolar e a apropriação do conhecimento**: questões contemporâneas. Maringá: Eduem, 2016. p.91-121.

SUZUKI, M.A; LEONARDO, N.S.T; LEAL, Z.F.R.G. A medicalização da educação: reflexões para a compreensão e enfrentamento desse fenômeno. *In*: LEONARDO, N.S.T; LEAL, Z.F.R.G; FRANCO, A.F. (org.). **Medicalização da educação e Psicologia Histórico-Cultural**: em defesa da emancipação humana. Maringá: Eduem, 2017. p.43-69.

THIRY-CHERQUES, H. R. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. RAP Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan./Fev. 2006.

WALTRICK, A. P. SANTOS, V. dos. GROSCHE, M. S. **A presença da Paideia na pedagogia de Paulo Freire**: uma proposta de educação cidadã. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 993–1008.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes do Grupo Focal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PRODUÇÃO DE VIOLENCIA SIMBÓLICA E A PATOLOGIZAÇÃO DO APRENDER” que será desenvolvida por Kathy Briones Barbi, RG 35.348.312-6, devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (*campus* de Rio Claro-SP) sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam e da coorientação do Profº Dr. Fábio Caires Correia.

O objetivo da referida pesquisa é analisar e discutir como o fracasso escolar no ensino fundamental I e fundamental II tem sido enfrentado na rede municipal de ensino de Araras-SP.

Caso o (a) Sr.(a) aceite participar desta pesquisa, ela será realizada por meio de uma conversa em grupo nos moldes de grupo focal a partir de uma amostra de professores de PEB I e PEB II, tratando das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e como se posicionam frente a essa problemática. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper ou sair do grupo focal a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

O grupo focal será realizado de forma presencial, com duração de duas horas e em lugar previamente combinado e agendado. A sessão será gravada por meio de um gravador de voz e posteriormente transcritas pela pesquisadora. As informações compartilhadas durante o grupo focal serão tratadas de forma confidencial, e os dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma publicação ou relatório resultante deste estudo, e serão substituídos por

letras que designem sua profissão. Após a transcrição, os conteúdos de áudios gravados da sessão serão deletados.

Entende-se que participação na entrevista é voluntária e lhe é assegurado o direito de interrompê-la a qualquer momento, sem penalizações ou consequências negativas.

Importante salientar, que toda pesquisa envolve algum grau de risco como em qualquer outra atividade, pois há a possibilidade de situações inesperadas ou desconfortáveis que possam surgir durante o curso deste estudo. Esses riscos podem variar de leves desconfortos, constrangimentos, timidez, sentimento de medo ou de exposição ao dialogar sobre algum assunto pontual ou responder a questionamentos, frente aos assuntos conversados no grupo. Para minimizar esses riscos a pesquisadora se coloca sempre à disposição no manejo com o grupo, bem como para esclarecer todas as possíveis dúvidas que venham surgir, garantindo sempre que a participação é de livre escolha, garantindo ao participante que esse se sinta à vontade para seguir ou interromper sua participação no grupo, não lhe acarretando nenhuma penalização caso opte pela desistência.

Os benefícios da pesquisa é contribuir para o enriquecimento do conhecimento sobre o tema em questão e sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos e para ampliar as discussões e reflexões na área educacional.

Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Araras-SP _____ de _____ de 2024

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da
pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PRODUÇÃO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E A PATOLOGIZAÇÃO DO APRENDER”

Pesquisador Responsável: Kathy Briones Barbi

Cargo/função: aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Rio Claro-SP

Endereço: Rua dos Guaianases, 620 – Nova Suíça – Araras-SP - CEP: 13607-081

Dados para Contato: (19) 991784099 – e-mail: kathy.briones@unesp.br

Orientador: Profa. Dra. Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Rio Claro-SP

Endereço: Avenida 24 A, 1515 - Bela Vista - Rio Claro/SP - CEP 13506-900

Dados para Contato: (19)-3526-4245 – e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido ao Psicopedagogo Institucional na Entrevista Semiestruturada Individual

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PRODUÇÃO DE VIOÊNCIA SIMBÓLICA E A PATOLOGIZAÇÃO DO APRENDER” que será desenvolvida por Kathy Briones Barbi, RG 35.348.312-6, devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (*campus* de Rio Claro-SP) sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam e da coorientação do Profº Dr. Fábio Caires Correia.

O objetivo da referida pesquisa é analisar e discutir como o fracasso escolar no ensino fundamental I e fundamental II tem sido enfrentado na rede municipal de ensino de Araras-SP.

Caso o (a) Sr.(a) aceite participar desta pesquisa, ela será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com o setor de psicopedagogia institucional do Núcleo de Apoio Técnico Pedagógico (NATE) vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Araras-SP, buscando analisar os posicionamentos que esse setor tem frente as dificuldades de aprendizagem no que tange leitura e escrita dos alunos do PEB I e PEB II;

Os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper ou sair da mesma a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

A entrevista será realizada de forma presencial, regida por um roteiro semiestruturado em lugar previamente combinado e agendado. A sessão será gravada por meio de um gravador de voz e posteriormente transcritas pela pesquisadora. As informações compartilhadas durante a entrevista serão tratadas de forma confidencial, e os dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma publicação ou relatório resultante

deste estudo, e serão substituídos por letras que designem sua profissão. Após a transcrição, os conteúdos de áudios gravados da sessão serão deletados.

Entende-se que participação na entrevista é voluntária e lhe é assegurado o direito de interrompê-la a qualquer momento, sem penalizações ou consequências negativas.

Importante salientar, que toda pesquisa envolve algum grau de risco como em qualquer outra atividade, pois há a possibilidade de situações inesperadas ou desconfortáveis que possam surgir durante o curso deste estudo. Esses riscos podem variar de leves desconfortos, constrangimentos, timidez, sentimento de medo ou de exposição ao dialogar sobre algum assunto pontual ou responder a questionamentos, frente aos assuntos abordados na entrevista. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora se coloca sempre à disposição no manejo com a entrevista, bem como para esclarecer todas as possíveis dúvidas que venham surgir, garantindo sempre que a participação é de livre escolha, garantindo ao participante que esse se sinta à vontade para seguir ou interromper sua participação no estudo, não lhe acarretando nenhuma penalização caso opte pela desistência.

Os benefícios da pesquisa é contribuir para o enriquecimento do conhecimento sobre o tema em questão e sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos e para ampliar as discussões e reflexões na área educacional.

Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Araras-SP _____ de _____ de 2024

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da
pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PRODUÇÃO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E A PATOLOGIZAÇÃO DO APRENDER”

Pesquisador Responsável: Kathy Briones Barbi

Cargo/função: aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Rio Claro-SP

Endereço: Rua dos Guaianases, 620 – Nova Suíça – Araras-SP - CEP: 13607-081

Dados para Contato: (19) 991784099 – e-mail: kathy.briones@unesp.br

Orientador: Profa. Dra. Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Rio Claro-SP

Endereço: Avenida 24 A, 1515 - Bela Vista - Rio Claro/SP - CEP 13506-900

Dados para Contato: (19)-3526-4245 – e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ **Data de Nascimento:** ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido ao Apoio Técnico Pedagógico Entrevista Semiestruturada Individual

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PRODUÇÃO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E A PATOLOGIZAÇÃO DO APRENDER” que será desenvolvida por Kathy Briones Barbi, RG 35.348.312-6, devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (*campus* de Rio Claro-SP) sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam e da coorientação do Profº Dr. Fábio Caires Correia.

O objetivo da referida pesquisa é analisar e discutir como o fracasso escolar no ensino fundamental I e fundamental II tem sido enfrentado na rede municipal de ensino de Araras-SP.

Caso o (a) Sr.(a) aceite participar desta pesquisa, ela será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada individualmente com o setor de Apoio Técnico Pedagógico (ATPs) vinculados a Secretaria Municipal de Educação de Araras-SP, responsável pela formação dos professores, mais especificamente ligados a formação de docentes dos 4º.s e 5º.s anos do Fundamental I e recuperação paralela, no que tange as defasagens de leitura e escrita, buscando analisar os posicionamentos que esse setor tem frente as dificuldades de aprendizagem no que tange leitura e escrita dos alunos do PEB I e PEB II;

Os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper ou sair da mesma a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

A entrevista será realizada de forma presencial, regida por um roteiro semiestruturado em lugar previamente combinado e agendado. A sessão será gravada por meio de um gravador de voz e posteriormente transcritas pela pesquisadora. As informações compartilhadas durante a entrevista serão tratadas de

forma confidencial, e os dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma publicação ou relatório resultante deste estudo, e serão substituídos por letras que designem sua profissão. Após a transcrição, os conteúdos de áudios gravados da sessão serão deletados.

Entende-se que participação na entrevista é voluntária e lhe é assegurado o direito de interrompê-la a qualquer momento, sem penalizações ou consequências negativas.

Importante salientar, que toda pesquisa envolve algum grau de risco como em qualquer outra atividade, pois há a possibilidade de situações inesperadas ou desconfortáveis que possam surgir durante o curso deste estudo. Esses riscos podem variar de leves desconfortos, constrangimentos, timidez, sentimento de medo ou de exposição ao dialogar sobre algum assunto pontual ou responder a questionamentos, frente aos assuntos abordados na entrevista. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora se coloca sempre à disposição no manejo com a entrevista, bem como para esclarecer todas as possíveis dúvidas que venham surgir, garantindo sempre que a participação é de livre escolha, garantindo ao participante que esse se sinta à vontade para seguir ou interromper sua participação no estudo, não lhe acarretando nenhuma penalização caso opte pela desistência.

Os benefícios da pesquisa é contribuir para o enriquecimento do conhecimento sobre o tema em questão e sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos e para ampliar as discussões e reflexões na área educacional.

Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Araras-SP _____ de _____ de 2024

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da
pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “O FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PRODUÇÃO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E A PATOLOGIZAÇÃO DO APRENDER”

Pesquisador Responsável: Kathy Briones Barbi

Cargo/função: aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Rio Claro-SP

Endereço: Rua dos Guaianases, 620 – Nova Suíça – Araras-SP - CEP: 13607-081

Dados para Contato: (19) 991784099 – e-mail: kathy.briones@unesp.br

Orientador: Profa. Dra. Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Rio Claro-SP

Endereço: Avenida 24 A,1515 - Bela Vista - Rio Claro/SP - CEP 13506-900

Dados para Contato: (19)-3526-4245 – e-mail: joyce.adam@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

Apêndice D - Roteiro semiestruturado para condução do Grupo Focal com professores dos 4º.s e 5º. anos e de língua portuguesa

Para o início do grupo, será relido os tópicos do Termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1) já devidamente assinado pelos presentes, lembrando a presença do assistente durante toda a sessão do encontro, o qual tem por objetivo auxiliar a pesquisadora na organização do encontro, possíveis anotações, bem como na gravação dos áudios dos diálogos oriundos do encontro. Como as identidades dos participantes serão resguardadas, cada integrante receberá uma placa contendo a letra “P” (de professor) e um número. Sempre ao iniciar a fala durante o encontro, deverá mencionar “P e o número”, afim de que a pesquisadora possa posteriormente organizar os diálogos na transcrição dos áudios.

Como a sessão de Grupo Focal pode apresentar uma longa duração, será acordado previamente um breve intervalo durante a permanência em grupo.

- 1- Vocês poderiam se apresentar e falar um pouco de sua formação acadêmica?
- 2 – Há quanto tempo vocês trabalham como professores na rede municipal de ensino de Araras-SP?
- 3 – Atualmente, vocês lecionam em qual (quais) escolas e qual (quais) sala(s)?
- 4 – Como tem sido sua experiência como professor na rede pública?
- 5 – Hoje, quais são as maiores dificuldades enfrentadas na sala de aula?
- 6 - Mais precisamente em relação a dificuldade de leitura e escrita, como vocês lidam com o aluno que chega ao final do fundamental I, e vai para o fundamental II sem saber ler e escrever?
- 7 – Vocês conseguem me dar exemplos do que tem feito com o aluno que não consegue aprender a ler e escrever?
- 8 – Existe o setor de psicopedagogia institucional na rede de ensino de Araras-SP. Vocês costumam encaminhar seus alunos para esse serviço? Caso sim, de que forma esse setor ajuda vocês enquanto professores?
- 9 – O que vocês esperam que aconteça quando encaminham seu aluno com dificuldade de leitura e escrita para a psicopedagoga da rede?
- 10 – Enquanto professor, como você enxerga um aluno que não consegue ler e escrever, estando esse no final do fundamental I ou já estando no fundamental II?
- 11 – O que vocês acham que acontece com um aluno que não aprende? Onde está o problema?

12- O que é fracasso escolar para vocês?

13- Pesquisas no campo educacional, tem trazido um aumento considerável de alunos encaminhados pelas escolas aos consultórios médicos, afim de buscar diagnósticos para suas dificuldades de aprendizagem e muitas vezes com isso, remédios que os ajudem a aprender, qual a opinião de vocês sobre isso?

14 – Que saída vocês pensam que há para o fracasso escolar?

15 – Como vocês enxergam o papel da educação hoje?

16 – Vocês gostariam de fazer alguma colocação frente ao que discutimos, que acabou não sendo abordado nesse encontro?

17 – Caso alguém queira fazer alguma colocação sobre o assunto discutido de forma individual, estaremos abertos para essa conversa particular ao final desta sessão.

Apêndice E – Roteiro de entrevista semiestruturada para o profissional de psicopedagogia Institucional

- 1 – Você poderia falar um pouco da sua formação acadêmica e como foi o caminho até chegar ao cargo de psicopedagoga institucional na rede de ensino de Araras-SP?
- 2 – Você poderia relatar sobre sua atuação como psicopedagoga institucional na rede?
- 3 – Como tem sido as ações da psicopedagogia frente ao fundamental I e frente ao fundamental II na rede de ensino de Araras-SP?
- 4 – No que tange os encaminhamentos dos professores ao seu setor, o que mais você tem percebido que eles necessitam?
- 5 – Em relação as dificuldades de leitura e escrita, como tem sido sua ação nas salas de 4º. e 5º. anos?
- 6 – Em relação as dificuldades citadas acima, como tem sido sua ação junto aos professores de língua portuguesa?
- 7 – O que você acha que os professores esperam da psicopedagogia institucional quando eles encaminham um aluno com dificuldade de aprendizagem? Por que você acha que eles encaminham?
- 8 – Como a psicopedagogia institucional enxerga o aluno que não consegue acompanhar as atividades pedagógicas propostas?
- 9 - Como você, enquanto psicopedagoga institucional, enxerga o fracasso escolar hoje?
- 10 – Pesquisas no campo educacional, tem trazido um aumento considerável de alunos encaminhados pelas escolas aos consultórios médicos, afim de buscar diagnósticos para suas dificuldades de aprendizagem e muitas vezes com isso, remédios que os ajudem a aprender, qual sua opinião sobre isso?
- 11 – Como você enxerga o papel da educação hoje?
- 12 – Como psicopedagoga institucional, quais saídas você pensa para o fracasso escolar?
- 13 – Você gostaria de fazer alguma colocação frente ao que discutimos, que acabou não sendo abordado nessa entrevista?

Apêndice F – Roteiro de entrevista semiestruturada para o profissional de Apoio Técnico Pedagógico responsável pelas salas de 4º.s e 5º.s anos do Fundamental I

- 1 – Você poderia falar um pouco da sua formação acadêmica e como foi o caminho até chegar ao cargo de Apoio Técnico Pedagógico (ATP) na rede de ensino de Araras-SP?
- 2 – Você poderia relatar sobre sua atuação como ATP na rede?
- 3 – Como tem sido as suas ações em relação aos 4º.s e 5º.s anos do fundamental I na rede de ensino de Araras-SP?
- 4 – Frente as demandas dos professores dessas salas, o que mais você tem percebido que eles têm dificuldade e necessitam?
- 5 – Em relação as dificuldades de leitura e escrita, como tem sido sua ação nas salas de 4º. e 5º. anos?
- 6 - O que você acha que os professores esperam de um ATP?
- 7 – Enquanto ATP, como você enxerga o aluno que não consegue acompanhar as atividades pedagógicas propostas?
- 8 - Qual sua visão em relação ao fracasso escolar hoje?
- 9 – Pesquisas no campo educacional, tem trazido um aumento considerável de alunos encaminhados pelas escolas aos consultórios médicos, afim de buscar diagnósticos para suas dificuldades de aprendizagem e muitas vezes com isso, remédios que os ajudem a aprender, qual sua opinião sobre isso?
- 10 – Como você enxerga o papel da educação hoje?
- 11 – Como ATP, quais saídas você pensa para o fracasso escolar?
- 12 – Você gostaria de fazer alguma colocação frente ao que discutimos, que acabou não sendo abordado nessa entrevista?

Apêndice G – Roteiro de entrevista semiestruturada para o profissional de Apoio Técnico Pedagógico responsável pela recuperação paralela

- 1 – Você poderia falar um pouco da sua formação acadêmica e como foi o caminho até chegar ao cargo de Apoio Técnico Pedagógico (ATP) na rede de ensino de Araras-SP?
- 2 – Você poderia relatar sobre sua atuação como ATP na rede?
- 3 – Como tem sido as suas ações em relação a recuperação paralela no fundamental I e fundamental II na rede de ensino de Araras-SP?
- 4 – Frente as demandas dos professores, o que mais você tem percebido que eles têm dificuldade e necessitam?
- 5 – Em relação as dificuldades de leitura e escrita, como tem sido sua ação nas salas de 4º. e 5º. anos e em relação aos professores de língua portuguesa?
- 6 - O que você acha que os professores esperam de um ATP?
- 7 – Enquanto ATP, como você enxerga o aluno que não consegue acompanhar as atividades pedagógicas propostas?
- 8 - Qual sua visão em relação ao fracasso escolar hoje?
- 9 – Pesquisas no campo educacional, tem trazido um aumento considerável de alunos encaminhados pelas escolas aos consultórios médicos, afim de buscar diagnósticos para suas dificuldades de aprendizagem e muitas vezes com isso, remédios que os ajudem a aprender, qual sua opinião sobre isso?
- 10 – Como você enxerga o papel da educação hoje?
- 11 – Enquanto ATP, quais saídas você pensa para o fracasso escolar?
- 12 – Você gostaria de fazer alguma colocação frente ao que discutimos, que acabou não sendo abordado nessa entrevista?