

# SENTIDOS DE ADOLESCÊNCIA E ESCOLA POR JOVENS USUÁRIOS DA POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL

## SENSES OF ADOLESCENCE AND SCHOOL BY YOUNG MENTAL HEALTH POLICY USERS

Tatiane de Sousa Florentino <sup>1</sup>  
Aliciene Fusca Machado Cordeiro <sup>2</sup>  
Allan Henrique Gomes <sup>3</sup>

Recebido em: 26 out. 2022.  
Aceito em: 05 nov. 2022.

### RESUMO

Esta investigação tem como objetivo compreender o que pensam os adolescentes de um Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) sobre o processo de escolarização e a adolescência. O estudo, em uma abordagem qualitativa, foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas tendo como sujeitos de pesquisa dez adolescentes que frequentam o CAPSi de Joinville. Para análise dos resultados, foi utilizada a análise de conteúdo (FRANCO, 2018), com base nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, tendo como referenciais teóricos Bock (2004), Ozella e Aguiar (2008), Veiga-Neto e Lopes (2011), Collares e Moysés (2016), entre outros. Por meio das falas dos adolescentes, constatou-se que eles incorporam em seus discursos a concepção de adolescência presente na sociedade ocidental, que a percebe como uma fase marcada por mudanças biológicas e hormonais e que comporta determinadas características e comportamentos, impactando diretamente na relação com o outro e com o seu projeto de vida, possuindo a expectativa de fazer o que desejam quando atingir a fase adulta. Em relação à escola, atribuem a ela a oportunidade de conquistar um bom futuro, contudo, em seus discursos, a escola é destituída de interesse e caracteriza-se como um espaço permeado por relações fragilizadas, marcadas pelo preconceito e pelo fracasso escolar.

---

<sup>1</sup> Graduação em Psicologia (UNIVILLE). Especialista em Gestalt-terapia (Centro de Estudos em Gestalt-terapia - CEG/SC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8590-1910>. E-mail: [tatianeflorentino@hotmail.com](mailto:tatianeflorentino@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação - Psicologia da Educação (PUC-SP). Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE; Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>. E-mail: [aliciene\\_machado@hotmail.com](mailto:aliciene_machado@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Psicologia (UFSC). Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE; Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5366-8600>. E-mail: [allanhg@gmail.com](mailto:allanhg@gmail.com)

**Palavras chave:** Adolescência. Escola. Política de Saúde Mental. Psicologia da Educação.

### ABSTRACT

This investigation aims to understand what teenagers of the Psychosocial Care Center Child (CAPSi) think on the process of schooling and adolescence. The study, under a qualitative approach, was performed through semi-structured interviews. Ten adolescents who attend CAPSi in Joinville were interviewed. For data analysis, content analysis (FRANCO, 2018) was used, based on the theoretical contributions of historical-cultural psychology, taking into account the references from Bock (2004), Ozella and Aguiar (2008), Veiga-Neto and Lopes (2011), Collares and Moysés (2016), among others. Considering the teenagers' speech, it was found that they incorporate in their speeches the same idea of adolescence the western society has about it. This society perceives adolescence as a phase marked by biological and hormonal changes and that entails certain characteristics and behaviors, influencing directly the relationship with the others and with their life project, having the expectation of doing what they want when in adulthood. Regarding school, the teenagers attach to it the opportunity to reach a good future. However, in their speeches, the school is devoid of interest and is characterized as a space permeated by fragile relationships, marked by prejudice and school failure.

**Keywords:** Adolescence. School. Mental Health Policy. Educational psychology.

### INTRODUÇÃO

A proposição de adotar a adolescência no século XXI como foco de estudo e discussão pede que se vá aos porões<sup>4</sup>, na tentativa de compreender as origens e os percursos históricos que construíram as visões atuais sobre ela. Compreende-se que a adolescência se constituiu como repercussão de uma nova realidade econômica e social, surgida com o advento das revoluções industriais.

Resumidamente, os jovens passaram a ter de ficar mais tempo na escola para qualificar sua mão de obra, também sendo uma alternativa mediante a crise crônica

---

<sup>4</sup> Esse termo foi retirado do artigo de Veiga-Neto (2012), que utilizou a metáfora da casa de Gaston Bachelard para discutir educação. Segundo tal metáfora, *casa* é o primeiro mundo do ser humano e, para não viver alienado, é preciso que ele ocupe ela toda. Ou seja, é preciso ocupar o piso intermediário (vida cotidiana), o sótão (em que se experienciam a imaginação e a sublimação) e o porão (no qual estão as raízes e a sustentação racional de toda a casa).

de desemprego instalada, já que se retardava o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Além disso, com os avanços científicos, a expectativa de vida prolongou-se, fazendo com que fosse necessário pensar em novas possibilidades em relação às formas de vida e ao mercado de trabalho. Com o passar do tempo, a sociedade foi criando a concepção atual que se tem da adolescência, naturalizando os processos histórico-culturais, tratando os comportamentos de forma genérica e com ênfase na dimensão biológica.

Essa visão naturalizante sofre forte influência dos meios de comunicação, da literatura e da ciência. Isto é, trata-se de uma perspectiva que prevalece por meio dos discursos dominantes com fortes efeitos na vida concreta dos adolescentes. Assim, espera-se que o jovem se comporte de determinada maneira, e a maioria dos pais tem como concepção a ideia de que estão fadados a sofrer com seus filhos aborrecentes. Contudo, indo contra essa visão, Vygotsky postula o entrelaçamento dialético de uma linha biológica e histórica no desenvolvimento, “formando uma unidade no processo de humanização, ou seja, o aspecto biológico é o ponto de partida do desenvolvimento humano, mas altera-se no decorrer do processo de apropriação da cultura pelo sujeito” (VYGOTSKY, 1930 apud ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 420). Dessa forma, considerando essa concepção, “a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade” (OZELLA; AGUIAR, 2008, p. 104). Assim, as contradições sociais servem de mediação para a constituição desse fenômeno.

Discutir os conceitos de adolescência faz-se de crucial relevância, pois é com base nas reflexões teóricas que se podem transformar as intervenções em relação aos adolescentes. Corroborando essa discussão, Frota (2007, p. 154) afirma que sob a concepção histórico-cultural “é mais possível falar de adolescentes que tenham um nome, pertençam a um grupo cultural e tenham uma vida vivida concretamente, do que de uma adolescência de uma forma mais abrangente”.

Diante desse cenário, faz-se importante discutir sobre a realidade vivenciada pelos adolescentes. Suas vozes carregam diferentes discursos, permeados por seus contextos históricos, culturais, econômicos e políticos e constituídos desses mesmos discursos. Entre as problemáticas que afetam os modos de ser jovem, pode estar a

experiência de adolescentes com suas subjetividades marcadas por um histórico de transtorno mental (LUCKOW; CORDEIRO, 2017).

Beltrami e Boarini (2013) discutem a incidência de transtornos mentais entre crianças e adolescentes e apontam que os números de diagnósticos precisam ser questionados, pois estes muitas vezes desconsideram os contextos de vida, focando sua atuação nos aspectos medicamentosos a fim de diminuir os sintomas. Nesse sentido, Collares e Moysés (2016) afirmam que o demasiado uso de diagnóstico ocorre porque tudo o que não funciona de acordo com as normas é pensado como patologia de ordem biológica e centrada no indivíduo. Em contrapartida, alertam para o fato de que existem crianças e adolescentes que de fato possuem necessidades específicas, contudo muitas crianças e adolescentes sem transtornos estão sendo diagnosticados em função de uma “visão de mundo medicalizada, da sociedade geral e da instituição escolar” (COLLARES; MOYSÉS, 2016, p. 75), o que impede que consigamos ofertar ajuda especializada para aqueles que necessitam dela, tanto na área da saúde quanto na educação.

Atualmente, adolescentes que possuem diagnósticos de transtorno mental convivem em uma sociedade que possui uma visão de saúde mental diferenciada. Se antigamente as pessoas com doenças mentais eram excluídas de alguns lócus da sociedade, hoje se busca integrá-las nos mais diferentes contextos por meio da criação de uma rede de atenção na qual adquirem o direito de serem tratadas “com humanidade e respeito e no interesse exclusivo de beneficiar sua saúde, visando alcançar sua recuperação pela inserção na família, no trabalho e na comunidade” (BRASIL, 2001).

Especificamente no caso de adolescentes e crianças, consideram-se como um salto histórico a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, e a de Centros de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), pela Portaria n.º 336, de 10 de fevereiro de 2002. Tais centros são definidos como “um serviço de atenção diária destinado ao atendimento de crianças e adolescentes gravemente comprometidos psiquicamente”, cujas atividades realizadas envolvem atendimento individual, em grupo, familiar, “visitas domiciliares, atividades de inserção social, oficinas terapêuticas, atividades socioculturais e esportivas, atividades externas” (BRASIL, 2004, p. 23).

O diagnóstico ou a mera hipótese diagnóstica de transtorno mental repercute diretamente nas experiências escolares das crianças e dos adolescentes. Com o advento das concepções organicistas, a criança/o adolescente passa a ter o direito de “ser medicada, ser atendida e ser diagnosticada” (SOUZA, 2014), cabendo ao Estado arcar com todas as despesas, porém tal direito pode eximir a escola de buscar alternativas, novas rotas que desviem os estudantes com doença mental do fracasso no processo de escolarização.

Na perspectiva deste estudo, o que se busca evitar é o caminho óbvio de culpabilizar o estudante com doença mental por não aprender, sendo relativizadas as causas, e visualizando também “o método, as condições de aprendizagem e de escolarização” (SOUZA, 2014). Dessa forma, as análises sobre o transtorno mental e o fracasso escolar não podem ser explicadas unicamente por meio de medidas psicométricas que procuram as causas do não aprender no estudante e em seu meio familiar. Elas precisam problematizar também as práticas educacionais, “especialmente no que se refere à qualidade do conteúdo ministrado, à relação professor-aluno, à metodologia de ensino, à adequação de currículo, ao sistema de avaliação adotado, em suma, ao acesso da criança ao mundo dos instrumentos e signos culturais” (FACCI; EDIT; TULESKI, 2006 apud ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 424).

Diante desse cenário, faz-se importante discutir políticas de inclusão. Veiga-Neto e Lopes (2011) ponderam sobre o frequente uso dos termos inclusão/exclusão. Alertam que tal debate não significa que são contra a inclusão; apenas desejam problematizar a naturalização da inclusão, seja ela social, seja escolar. No discurso crítico que realizam, Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 129-130) alertam para a existência de uma inclusão excludente:

O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução “de todos” num mesmo espaço físico. Ao submetermos tais conceitos a um exame cuidadoso, veremos que se há, por parte do Estado, o reconhecimento da existência do cidadão, politicamente ele não é um excluído.

Consequentemente, há a necessidade de se estar atento às reais repercussões das políticas inclusivas, pois, apesar de representarem um avanço referente aos

direitos universais, podem “estimular a discriminação negativa ou [...] promover fins que não nos interessam” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 121).

Sustenta-se, assim, a importância da reflexão sobre os processos de exclusão escolar e a concepção naturalizada da adolescência, pois se acredita que tais discussões sejam centrais na condução de políticas voltadas à saúde mental de adolescentes com histórico de transtorno mental. Há urgência de se compreender os adolescentes em suas necessidades, possibilidades e no que são capazes de desenvolver. Para isso, é preciso encarar a adolescência como condição criada histórica e socialmente e crer que todo sujeito tem capacidade para aprender, mesmo com condições significativamente diferenciadas (CARNEIRO, 2006).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Tendo em vista que a pesquisa se propôs a conhecer a concepção de adolescência e de escola por usuários que frequentam o CAPSi da cidade de Joinville (SC), o modelo mais adequado para atingir os resultados foi o qualitativo, pois este “utiliza-se de procedimentos descritivos que possibilitem analisar [...] os dados, de forma a relacionar as informações com a realidade do contexto social” (GONÇALVES et al., 2008, p. 38). Esse tipo de pesquisa permite que os dados sejam reexaminados e modificados “com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos” (GIL, 2010, p. 134).

Como instrumento de coleta de dados, foi usada a técnica de entrevista, que tem como vantagem “sua adaptabilidade. Entende-se que uma entrevista hábil pode acompanhar ideias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos” (BELL, 2008, p. 136), tendo como sustentação “questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Em relação à análise dos resultados, foi empregada a análise de conteúdo, que se configura como “passos (ou processos) a serem seguidos”. Tais processos dão ênfase à linguagem, entendida por Franco (2018, p. 14) como uma constituição “real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes

momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”.

Assim, segundo Lüdke e André (1986, p. 45), a primeira etapa da análise de conteúdo consiste em organizar todo o material, separando-o “em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”. Posteriormente, foi construído um conjunto de categorias. Para sua formulação, é preciso realizar leitura e releituras, até que o material fique impregnado, atentando-se tanto ao conteúdo manifesto como ao não manifesto, contudo a categorização por si mesma não encerra a análise. Faz-se necessário que o pesquisador faça “um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Os convites para participação das entrevistas destinaram-se aos adolescentes que compareceram ao CAPSi, em companhia dos responsáveis, nas cinco manhãs em que a pesquisadora estava presente no serviço. Salienta-se que, antes da aplicação das entrevistas, foi reservada uma manhã para observação e integração com o cotidiano do serviço, e contou-se com o auxílio dos funcionários para a escolha dos participantes e para apresentação da pesquisadora a eles.

Todos os dados foram coletados somente após a adesão do participante da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tal como regulamenta a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 196/1996, item II-12. Como o público se constitui de adolescentes, foi entregue uma cópia do TCLE aos responsáveis para que eles a assinassem, além de ter sido explicada a eles a pesquisa, que só foi efetivada com os usuários que também assinaram o termo. Com a anuência dos participantes e dos responsáveis, as entrevistas foram gravadas, para posterior transcrição e análise de dados.

Foram entrevistados dez adolescentes, todos de camadas populares e identificados no artigo por meio de nome fictício, para preservar suas identidades. Quatro deles tinham 17 anos; dois, 16 anos; dois tinham 15; e outros dois, 14 anos, e

apenas um é do sexo feminino. Em relação à escolaridade, dois estão no 1.º ano do ensino médio, e cinco no ensino fundamental, dois no 7.º, um no 8.º e dois no 9.º ano. Um deles estava fazendo supletivo, e dois dos participantes pararam de estudar, um no 6.º ano e outro no 8.º.

É importante ressaltar ao leitor as peculiaridades desta pesquisa. A maioria dos adolescentes que compõem a amostra frequenta o CAPSi por conta do uso de drogas, tendo de modo geral a vida escolar e pessoal marcadas pela drogadição. Por isso, tem-se a preocupação de evitar uma relação direta e imediata entre o uso de substâncias psicoativas e o fracasso escolar. Assim, prioriza-se pelo cuidado de analisar a vida dos adolescentes de maneira global e contextualizada, salientando que se trata de histórias e de realidades diferenciadas, marcadas por uma série de fatores que auxiliam na compreensão de suas histórias, mais especificamente do consumo de drogas. Além disso, dois deles têm hipótese diagnóstica de esquizofrenia e outros dois de déficit cognitivo, impactando na sua forma de comunicação e conteúdo do discurso.

Diante desse cenário, as entrevistas foram realizadas com a preocupação de compreender as diferentes histórias dos adolescentes. A tessitura dos dados permitiu a construção de duas grandes categorias: concepção de adolescência e concepção de escola, apresentadas a seguir.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

### **CONCEPÇÕES DE ADOLESCÊNCIA**

Para que se compreenda o processo de adolescência, é fundamental analisar as concepções construídas referentes a esse processo. Para os participantes da pesquisa, de modo geral, a adolescência é entendida como fase naturalizada e constituída de forma padronizada. Assim, Antônio, sobre o seu processo de adolescência, diz que vive “uma adolescência normal. Estudo, namoro, só não trabalho”. Marcelo demonstra entendimento semelhante: “Adolescência é uma fase na vida”.

Por meio dessas definições, podem-se perceber as marcas da sociedade ocidental. Os adolescentes apropriaram-se das definições dessa sociedade sobre a adolescência, incorporando-as em seus discursos. Dessa maneira, veem seu adolecer como um processo natural, como uma fase demarcada por mudanças biológicas e que englobam determinadas características, sendo estas decorrentes do “amadurecer”: responsabilidade dos hormônios jogados na circulação sanguínea e do desabrochar da sexualidade (BOCK, 2004).

Segundo Leonardo, “criança é mais inocente, o adolescente já é mais revoltado. Daí o adulto já tem mais juízo, já pode fazer o que quiser da vida”. Assim, para cada fase há um comportamento caricatural e esperado. Da criança, espera-se um comportamento inocente, do adolescente um comportamento rebelde, e do adulto uma atitude madura, ajuizada. O adolescente especificamente torna-se uma pessoa de difícil convívio, muito chata, que cria confusões e vive em crises, havendo uma “leitura de senso comum que costuma colocar a criança vivendo o melhor momento da vida e o adolescente, uma fase difícil para ele e para quem convive com ele” (FROTA, 2007, p. 145).

Essa manutenção da concepção naturalizante de adolescência faz com que não se compreenda o homem como um agente sobre o mundo em que vive, desconsiderando, portanto, a relação dialética entre o homem e o meio. Assim, ao insistirem em “iniciativas individuais ou delegarem essa responsabilidade a entidades abstratas [...] as soluções pensadas não abrangem os vários determinantes para a constituição da atual realidade e, conseqüentemente, aqueles para a sua transformação” (OTUKA; AGUIAR, 2009, p. 91).

Concepções como as declaradas também marcam a forma como a sociedade se relaciona com o sujeito em cada fase da vida, como demonstrado na fala de César:

Ah, quando eu era criança [...] eu era do mesmo jeito, só que eu era menor. Só que tudo que eu fazia as pessoas tinham uma desculpa, porque eu era criança. Agora eu faço qualquer coisinha e as pessoas já falam [...] que eu tenho idade pra saber o que eu estou fazendo, certo ou errado [...]. Ah, todo mundo. Minha mãe, diretora da escola, tudo.

Ronaldo também confirma essa percepção: “Ganhava tudo do pai e da mãe, ganhava carrinho, ganhava tudo, altas coisas. Agora que eu estou com 17, não ganho mais nada [...]. Agora não tem tanto carinho e antigamente era”. Assim, cada idade é

capaz de significar a vida do sujeito de forma específica, determinando mudanças das atitudes dos que o cercam, mesmo que o sujeito continue com comportamentos semelhantes, prevalecendo, dessa forma, critérios cronológicos e biológicos, correspondentes a determinadas ideologias, em detrimento da constituição identitária singular de cada um por meio de suas relações.

As concepções de adolescência dos participantes desta pesquisa também foram permeadas pela questão da sexualidade, como evidenciado na fala de William: “Adolescência eu já comecei a mudar, comecei a ter uma namoradinha para lá e para cá, aos 12, 13, 14 anos. Daí aos 15 eu comecei a virar garanhão”, demarcando, dessa maneira, a entrada no mundo da sexualidade, que se traduz em paqueras, em ficar e até morar com o parceiro.

Assim, a adolescência caracteriza-se para os participantes da pesquisa como um momento de diferentes descobertas e experimentações: “Acho que é uma idade que a pessoa só pensa em curtir, né?” (Jéssica); “aos 14 jogava muito truço, aos 13 brincava muito de bola, aos 12 assistia mais Cris, aos 11 assistia mais Chaves” (William). Tais falas revelam que, para a maioria dos participantes, a adolescência está ligada a um momento de diversão, pois assistem a programas de TV, vão a festas, interagem com amigos, cantam rap e praticam esportes. Tanto que, para muitos, a matéria preferida da escola é Educação Física.

A concepção de adolescência e as conseqüentes formas como os relacionamentos se constituem impactam diretamente no adolescente e em sua percepção sobre esse momento de sua vida. Isso se visualiza na fala de César, que, quando questionado como percebe a adolescência, diz: “Eu acho que é não ser mais criança e não ser adulto ainda [...]. Tu já tens idade para trabalhar, mas não tem idade para fazer o que quiser, porque a mãe fala que tu não és adulto ainda, tu mandas nele, não sei o quê”. Essa fala demonstra o quanto a ambigüidade que permeia a adolescência pode imprimir um sentimento de angústia no adolescente. É um momento de espera, de moratória, até que se tenha o aval da sociedade para que possa ser considerado adulto e, assim, poder fazer o que quiser. Bock e Liebesny (2003, p. 211) fomentam essa discussão:

Têm condições plenas de inserção no mundo do trabalho, pois estão com seu corpo, sua cognição e seus afetos desenvolvidos, aproximando-se dos

adultos. Poderiam por isto ocupar um lugar no mundo adulto, bastaria que um ritual os iniciasse. Mas não: estarão fora deste mundo adulto do trabalho, que possibilita independência financeira, ainda, por algum tempo, ou por muito tempo. Esta contradição entre as condições que possuem e a falta de autorização para o ingresso no mundo social adulto será responsável pelo surgimento da maior parte das características conhecidas hoje como dos adolescentes: rebeldia, conflito geracional, indefinição de identidade e onipotência.

Nesse sentido, o desejo de ser adulto está muito envolvido com o desejo de ser livre, como demonstrado na fala de Cézár, que acredita que depois que fizer 18 anos terá alguns benefícios, tais como: “Poder ficar até a hora que eu quiser, onde eu quiser”. Complementa Daniel: “Quando fizer 18 anos, posso tirar uma carteira, comprar uma moto”.

Contudo, ter liberdade requer responsabilidade, como respondido por Antônio quando questionado sobre o que mudou de criança para adolescente e o que acha que vai mudar quando for adulto: “Ah, o que muda? Ah, vai aumentando a responsabilidade e os deveres, né? Tipo isso, os deveres. Cada vez tem que ficar mais responsável e tal”. Cézár faz afirmação semelhante: “Vou poder fazer as minhas coisas, vou ter mais responsabilidade. [...] Acho que eu não vou mais morar com minha mãe, aí vou ter que arrumar trabalho, para outra casa”. Esse aumento de responsabilidade faz Cézár até mesmo afirmar que é ruim envelhecer, “porque vai ter que ser mais responsável”. Portanto, ao mesmo tempo que desejam “ser livres”, reconhecem que precisarão ter mais responsabilidades, e discutir liberdade com responsabilidade remete ao conceito de autonomia.

Petroni e Souza (2010, p. 358), baseadas na teoria de Paulo Freire, afirmam que ser autônomo requer ter atitudes com responsabilidade, ter clareza das consequências dos atos, realizar escolhas conscientes, ter conhecimento das influências externas que recebe e “dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições. Ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais”. Dessa maneira, torna-se fundamental a existência de políticas públicas que fomentem a construção e o fortalecimento da autonomia, para que os adolescentes consigam ter uma leitura crítica de sua realidade e consciência das consequências dos seus atos perante a sociedade e a sua formação identitária (GOMES; TONI; BRITO, 2020).

Os participantes da pesquisa também percebem a fase adulta como um momento em que constituirão família, como assinalado nas falas de Caio e Ronaldo, respectivamente: “Eu quero ter minha mulher, filhos”; “ter uma família feliz. [...] Quero casar, quero ter filhos”. Observam-se nas falas a apropriação de conceito de família presente na sociedade, pois ambos os jovens atribuem à fase adulta um momento de trabalhar, ser responsável e de, conseqüentemente, casar e ter filhos. Logo, a juventude é desvalorizada, priorizando-se o momento adulto:

Somente o projeto adulto tem valor [...] A juventude está autorizada a curtir a vida e não precisa nem pode assumir responsabilidades; não sendo solicitada a participação da juventude, a sociedade, de seu lado, isenta de pensar políticas públicas para este grupo social, dado que é passageiro (BOCK; LIEBESNY, 2003, p. 206).

Daniel afirma que em alguns momentos “me sinto adulto, posso fazer as paradas, posso pegar o carro do coroa para dar um rolê, sair de moto”. Assim, ele percebe-se como adulto, pois faz coisas que adultos são autorizados socialmente a fazer, apesar de ele ter apenas 14 anos. Desse modo, o que está em pauta não é a competência, pois Daniel é capaz de dirigir um carro, mas as regras sociais do que é permitido ou não para determinada faixa etária. Ou seja, não falta competência para realizar a atividade em foco; falta o aval da sociedade para certos comportamentos. Portanto, ao contrário dos outros adolescentes, que almejam ser adultos para poderem se comportar de forma diferente, Daniel já usufrui essa liberdade, mesmo que desrespeitando as regras sociais.

Por isso, torna-se importante analisar o contexto social de onde essas falas emergem. Danilo, aos 14 anos, foi expulso da escola há dois anos, interrompendo seus estudos no 8.º ano. Hoje está sendo acusado de tráfico de drogas e roubo à mão armada, e por esse motivo dá o seguinte sentido à infância: “Ah, da hora ser criança. É, não vou preso, então isso é o que importa”. Esse sentido estende-se à adolescência, pois o adolescente também não pode ser preso. De tal modo, para esse participante, ser adulto significa a perda da liberdade. Segundo Freire, liberdade “não se assemelha à ideia de um sujeito livre, de alguém que não se submete a regras, que pode agir sem sofrer as conseqüências de suas ações, e independe da figura de autoridade” (apud PETRONI; SOUZA, 2010, p. 357). Assim, ser adulto para Danilo é

ter de abandonar essa atitude e se responsabilizar pelos seus atos, bem como pelas consequências sociais deles.

Os adolescentes desta pesquisa são caracterizados por histórias de transtorno mental, muitos com dificuldades no processo de escolarização, marcado pela exclusão e pelo preconceito. São adolescentes que moram em lugares violentos; que têm familiares envolvidos no tráfico; que vão a festas nas quais há drogas e invasão da polícia; que convivem com tiroteios, que preferem ser criança e adolescente pelo simples fato de não poderem ser presos; que são julgados por crimes e convivem com a possibilidade de morte, como evidenciado na fala de Daniel: “Adolescência é isso, entendeu? [...] Tá na vida, ele pode morrer ou pode matar e com arma [...]. É isso que significa”. Além disso, a maioria deles tem suas vidas marcadas pelo uso de substâncias psicoativas e suas conseqüentes internações. São jovens cuja trajetória é assinalada por diversos sintomas, como alucinações auditivas e visuais, delírios e medo de morrer, como verificado na fala de Antônio:

Daí fiquei um mês seguido, apavorado, apavorado, chorando todo dia. Desagradável mesmo. [...] Antes eu pirava muito que ia morrer, parecia que a toda hora eu ia ter um [acidente vascular cerebral] AVC, um enfarte, uma coisa assim. Coração acelerava, ficava tremendo, daí com isso já faz tempo que eu não tenho essa crise. Tremia, ficava com o coração acelerado, doendo a cabeça, pá.

Muitos deles começaram a usar drogas precocemente e possuem frequência alta de uso: “Três vezes por semana. E chegava no final de semana misturava ecstasy, LSD, lança-perfume, MD, cocaína, tudo” (Antônio); “até os 10, eu já tinha entrado na droga, entende? Mas com 10 eu comecei a cheirar cocaína, daí já desandou, já era a criança, já. Daí não teve mais infância” (Ronaldo). Percebe-se, dessa forma, como o contexto social, cultural e familiar causa impactos profundos na vida desses adolescentes.

De acordo com as análises realizadas até aqui, destaca-se que a construção da identidade é perpassada por questões sociais e relacionais, as quais auxiliam na concepção que os jovens atribuem ao processo de adolescência, que é muito diferente se comparada com a de adolescentes que não estão imersos em determinados contextos vulneráveis e que, por isso, não vão definir a adolescência como uma oportunidade de não ser preso, por exemplo. Analisa-se, dessa forma, que

a concepção de adolescência se constitui de várias vozes e contextos – familiares, amigos, escola e sociedade em geral.

Como é um período marcado pela convivência na escola, faz-se importante entendermos o contexto escolar, as tramas envolvidas nesse espaço, que geram marcas profundas na identidade do adolescente.

## CONCEPÇÕES DE ESCOLA

Antes de discutir as concepções de escola dos adolescentes da pesquisa, faz-se necessário contextualizar o leitor sobre seus históricos escolares. Com média de 16 anos de idade, os integrantes da investigação possuem casos de afastamento e de abandono escolar e praticamente todos já vivenciaram a reprovação. Então, é com base nesse cenário que atribuem significados e sentidos ao processo de escolarização. Ao ser questionado sobre a função da escola, Marcelo deu a seguinte resposta: “Para aprender, né? Pra ficar mais esperto”, dando à escola a função de capacitar os estudantes, de desenvolvê-los. Jéssica e Danilo, respectivamente, trouxeram outros significados: “Ah, acho que serve pra ter um futuro bom”; “questão de trabalho, para ser um cara melhor na vida”, fazendo da escola o requisito necessário para um futuro próspero.

Por meio dessas falas, observa-se num primeiro momento que as respostas dadas pelos adolescentes são semelhantes e socialmente construídas, respostas que cabem a um bom estudante responder. Então, “apenas repetem ideias construídas socialmente, sem articulá-las àquilo que experimentam e ao sentido mais amplo de suas vivências (ROSA, 2003, p. 186). Mas, quando aprofundam os sentidos que atribuem à escola, emergem outros conteúdos. Dessa forma, a maioria dos participantes relatou não gostar de ir à escola, uns demonstrando insatisfação total e outros considerando como aspecto positivo a oportunidade de ir para a escola, mas para encontrar os amigos. Tanto que William, ao falar sobre a função da escola, disse: “Ah... para estudar... bater papo, conversar com os amigos”, e Leonardo apontou que, para ele, a escola perfeita seria: “Ter só os alunos e não as aulas”, revelando em seus discursos a valorização da escola não pela oportunidade de estudar, porém pela oportunidade de estar com colegas, desconstruindo o significado inicial dado à escola,

evidenciando que, apesar de ter a concepção internalizada de que a escola é para aprender e para garantir seu futuro, vão para a escola por outros motivos.

O sentido dado à escola aprofunda-se quando Caio, ao ser questionado sobre o que deseja mudar na escola, alega: “Que a escola sumisse do mundo inteiro”, revelando um desinteresse por tal instituição. O mesmo foi visualizado nas falas de Leonardo e Danilo, respectivamente: “Por mim nem existia colégio. [...] Muito chato. Fica lá quatro horas”; “pra mim não precisa de escola. Sou obrigado a estudar, senão não consigo emprego bom”. Novamente aqui, o significado dado à escola contradiz o afirmado inicialmente, pois a escola para esses adolescentes é destituída de interesse a ponto de desejarem que ela não existisse, mas, como socialmente internalizaram que é preciso estudar, se sentem obrigados a ocupar esse lugar.

Os entrevistados também trouxeram em suas falas outras preferências, como a relatada por Marcelo: “O que mais gosto? É jogar bola, [...] de correr, de jogar basquete. [...] É, gosto de fazer esporte, correr também, né? Andar de bicicleta”. Ou ainda, citaram como os elementos mais atrativos da escola as brigas e o recreio, como apontado por Daniel: “Recreio. [...] Meu! Era da hora. [...] Altos bagulho. Antes de comer, [...] pular o muro, ir lá atrás, fumava um [maconha], depois voltava e ia comer”. Assim, observa-se que o que gostam na escola é de tudo o que escapa dos momentos de estudo, do contexto de sala de aula. Parece, portanto, que há uma concepção de escola transversalizada pela efemeridade, por uma conduta quase mágica, pois estar nesse lugar seria suficiente para capacitar esses jovens para o mundo do trabalho, não havendo necessidade de formação, aprendizado de conteúdos; é somente necessário estar ali para brigar, ter amigos, fazer esportes e até mesmo usar drogas.

As relações, dessa forma, ganham no espaço escolar relevância de primeiro plano, evidenciando como elas marcam positiva e/ou negativamente as suas vidas. Sobre as relações com os professores, todos, sem exceção, retrataram aspectos negativos, como demonstrado nas falas de Leandro, Antônio e Marcelo, respectivamente: “Ah, são cheios de querer. Querer ser mais do que os outros”; “era ruim a relação. [...] Tinha professores que não lidava, entendeu? Não gostava muito. Daí brigava bastante com eles. Tipo, brigava, discutia. Não aceitava as ordens deles e fui para a noite fazer supletivo, entendeu?”; “tinha uns professores que era chato, né? [...] Que, ao invés deles falarem com os alunos direitinho, eles berravam”. Com

essas falas, revela-se um ambiente hostil dentro da sala de aula, permeado de provocações e discussões.

Aqui cabe resgatar as discussões realizadas por Facci (2009) no que tange à prática do professor. Como adulto da relação, tendo se apropriado de diversos conhecimentos, o professor seria o interlocutor qualificado para ensinar os conteúdos e intervir no desenvolvimento e na apropriação da experiência histórica dos seus estudantes. Mas, para que consiga atingir esse objetivo, sua atuação precisa ser concretizada por meio de atividades que possuam intenção, consciência e direção “para um fim específico, de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que ele conheça de forma crítica, a realidade social e que, a partir desse conhecimento haja a promoção do desenvolvimento individual” (FACCI, 2009, p. 113).

Dessa maneira, pelas falas dos adolescentes, percebe-se que a função do professor não está sendo concretizada, já que a sala de aula se transformou em uma arena em que há disputas de poder. Conseqüentemente, a função do professor e a da escola perdem-se ante às relações difíceis, estabelecidas nesse espaço.

Além dos aspectos comportamentais dos professores, os participantes relataram pontos negativos no tocante às práticas pedagógicas adotadas por esses professores. Nos discursos de Antônio, Jéssica, Daniel, Caio e Danilo, respectivamente: “Não gostava da atitude deles, do jeito que eles ensinavam”; “eles não explicam direito, eles falam tem que botar tal número, tal número e pronto”; “ah, eles são uns chatos. [...] Só tem alguns legais. [...] Eles falam: ‘vamos fazer umas coisas’, daí eu vou tentar e eu não consigo, daí eles vêm e falam que está errado, tenho que fazer. [...] Ficam lá na frente do quadro, passando matéria”; “Eu tentei bastante vezes pedir ajuda, mas eles não me ajudam”.

Com essas afirmações, provoca-se uma discussão sobre os currículos escolares e os métodos de ensino utilizados pela educação na contemporaneidade, pois nos discursos dos adolescentes se observa uma estratégia pedagógica cristalizada que não se recria conforme a realidade da sua sala de aula, a ponto de os professores deixarem de ajudar aqueles que necessitam de auxílio e que têm suas necessidades e dificuldades específicas, como exemplificado na fala de Danilo, que se sente desamparado, sem a ajuda dos professores.

Apesar das suas dificuldades e da incorporação do fracasso escolar, Danilo expressa uma visão crítica em relação às metodologias da escola: “Eu até falei para uma professora que eu vou sair daquela escola, [...] porque, se eu ficar naquela escola, só vão me empurrar para uma série que eu não vou conseguir. Não vou entender as atividades, não posso fazer nada”. Assim, o estudante é aprovado, mas o objetivo aprender não é atingido, revelando, por meio de sua crítica, “que não se pode verdadeiramente ensinar, se não considerar como o aluno aprende, ou ainda, porque as vezes ele não aprende” (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 45). Nesse caso específico, o não aprender impacta significativamente na vida desse adolescente, que um dia deseja não só gostar de números, mas também entendê-los, considerando que possui hipótese diagnóstica de deficiência intelectual e apresenta muitas dificuldades escolares, a ponto de não conseguir ver as horas, mesmo estando com 16 anos e na 7.<sup>a</sup> série.

Em contrapartida, da mesma forma que as relações negativas com os professores causam marcas na vida dos adolescentes, as relações positivas também impactam suas vidas, como a relação com o professor de Matemática, que era considerado por Ronaldo o melhor professor, pois “ele era gente boa, passava as coisas e se não quisesse copiar podia copiar no outro dia, aí pegava o caderno de alguém e copiava, aí ele era gente boa”. Contudo, questionam-se quais são as práticas pedagógicas vistas pelos estudantes como adequadas e se de fato elas auxiliam nos seus processos de aprendizagem.

Percebe-se que, apesar de positivas, as relações dos participantes são marcadas por perdas, como o professor que faleceu: “Mas o professor, comecei a gostar dele, comecei a gostar como professor, né? [Ele] morreu” (Daniel); a amiga que se mudou: “Eu tinha uma que eu mais gostava, que ela foi embora agora, mas ela era a única assim que eu conversava” (Jéssica); ou do amigo que morreu: “É que antes eu tinha, tinha um colega, né? Que jogava bola. Assim, daí a gente ia no campinho jogar bola, mas daí ele morreu também, né? [...] Era o amigo que eu mais jogava bola” (Marcelo). Assim, as histórias desses meninos, embora tenham eventos positivos, foram seguidas por perdas que de certa forma formam determinada história de relação com a escola, por isso a relevância de pensar em promover espaços positivos e

seguros que venham a contribuir para o desenvolvimento humano e o fortalecimento da autonomia desses jovens.

Diante dos discursos dos adolescentes, questiona-se se a escola não está oferecendo aos estudantes uma leitura errônea do seu papel, já que eles não veem os estudos como atrativo. Pelo contrário, relatam dificuldades de aprendizagem e insatisfação com os métodos educacionais e com o comportamento dos professores. Essa discussão não tem o propósito de culpabilizar a escola nem aqueles que nela trabalham, mas de fomentar debates sobre os saberes escolares e sua aquisição efetiva pelos estudantes. Os relatos dos participantes da pesquisa revelam-nos a necessidade de conhecer os jovens que frequentam o espaço escolar, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, bem como os sentidos que eles atribuem à escola, já que é inquestionável que ela deixa marcas, positivas e negativas, na vida dos jovens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com os resultados da pesquisa, percebeu-se o quanto a fala dos adolescentes é permeada pelos discursos difundidos socialmente, impactando diretamente na construção da concepção de adolescência, entendida por eles como uma fase naturalizada, necessária para atingir a fase adulta. Durante esse período, não são autorizados a fazer o que desejam, pois são atividades pertencentes à idade adulta, ainda não atingida, mesmo possuindo capacidade para tal.

A escola é um contexto importante na construção da identidade desse adolescente da investigação, que tem como uma de suas características ser usuário de substâncias psicoativas ou ter diagnóstico de transtorno mental. Ficou claro nas vozes desses adolescentes que a escola é destituída de interesse, constituindo um espaço de estar entre os amigos, brigar ou praticar esportes, ofuscando o objetivo principal do processo de escolarização: aprender.

Apesar de os jovens pesquisados revelarem em seus discursos que reconhecem que a escola, institucionalmente, é o lugar para aprender, para capacitar-se, para ter um futuro melhor e para conviver em sociedade, eles não investem no

processo de escolarização, tampouco creem em sua capacidade de aprender por parte dos adultos que ali se encontram para ensinar.

Assim, os professores, em sua maioria, são representados como figuras hostis, que não auxiliam nas necessidades dos jovens dentro da escola. Pelo contrário, ajudam no processo de estigmatização.

A tessitura dos dados aponta para a necessidade de problematizar as histórias de fracasso escolar e de ampliar essa discussão para uma compreensão que não tenha como foco o estudante, mas as situações sociais, as realidades escolares, as intervenções pedagógicas, as instituições educacionais e as relações ali construídas (MEIRA, 2003), ficando claro nas vozes dos adolescentes que, para a escola responder ao seu objetivo de humanização, ela precisa ser repensada.

Assim, sugere-se como pesquisa futura que as vozes dos adolescentes possam ser mais ouvidas, especificamente as que participam do CAPSi, já que na busca por trabalhos científicos com essa temática se revelou a ausência de pesquisas que tivessem como foco discursos desse público sobre o processo de escolarização e adolescência. Considera-se fundamental que, para o entendimento amplo da temática, as vozes dos adolescentes também possam se juntar a outras vozes, às vozes presentes no espaço escolar e às da sociedade, representadas pela família dos adolescentes, com o intuito de ampliar a discussão sobre a relação com o saber e a formação identitária de adolescentes, ambas marcadas por diferentes desafios e realidades singulares.

Dessa forma, ao olhar e discutir a realidade concreta, podem-se ressignificar as concepções de adolescência e escola, bem como fomentar a construção de políticas públicas e educacionais que percebam os adolescentes em suas potencialidades e como parceiros sociais. Aqui, cabe repensar também o papel do psicólogo, que, enquanto profissional que lida com a área da educação e da saúde, pode contribuir significativamente na atuação voltada a esse público, tanto nas mediações no interior da escola como na atuação direta com os adolescentes, na busca da potencialização desses sujeitos na sociedade e na construção e no fortalecimento da autonomia.

## REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELTRAMI, Maria Maria; BOARINI, Maria Lúcia. Saúde mental e infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 336-349, Brasília, 2013. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200007>

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos do Cedes**, Campinas, 2004, v. 24, n. 62, p. 26-43. Acesso: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>

\_\_\_\_\_; LIEBESNY, Brônia. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei n.º 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasil, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm)>. Acesso em: 4 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Saúde mental no SUS**: os centros de atenção psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (orgs.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. 3ª ed. Edição Eletrônica. Ed. Autor, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A intervenção do psicólogo na formação de professores. *In*: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisas, formação e prática. Campinas: Alínea, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Brasília: Liber Livro, 2018.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 144-157, 2007. Acesso: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000100013&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100013&lng=pt&tlng=pt).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010

GOMES, Allan Henrique; TONI, Karolayne Alice da Silva de; BRITO, Sílvia Letícia dos Santos de. O trabalho de educadoras sociais: adolescências e desigualdade social. **Humanidades & Inovação**, 7 (6), p. 362-375, 2020.

GONÇALVES, Mônica Lopes *et al.* **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica**. 2. ed. Joinville: Editora Univille, 2008.

LUCKOW, Heloiza Iracema; CORDEIRO, Aliciê Fusca Machado. Concepções de Adolescência e Educação na Atuação de Profissionais do CAPSi. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 2, p. 393-403, Brasília, 2017. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001432016>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. *In*: \_\_\_\_\_; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.) **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OTUKA, Flávia de Souza; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Subjetividade e escolha moral na adolescência: embate entre particularidade e individualidade. **REU**, v. 35, edição especial, p. 87-96, 2009. Acesso: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&tlng=pt).

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, p. 97-125, 2008.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, p. 355-364, 2010. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822010000200016>

ROSA, Elisa Zaneratto. Da rua para a cidadania: a construção de sentidos na construção da travessia. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente**: retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. Disponível em: <[http://31reuniao.anped.org.br/4sessao\\_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Maria Eugênia Melillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko (orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 267-282, 2012. Acesso: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011. Acesso: <https://doi.org/10.23925/verve.v0i20.14886>